

Möglichkeiten der Förderung einzelner Dimensionen sozialer Kompetenzen im Kontext von Schule

Programmevaluation „Sozialtraining und Mobbingintervention – Systemisch denken und handeln“

Janine Linßer



Fach Erziehungswissenschaft

**Möglichkeiten der Förderung einzelner Dimensionen
sozialer Kompetenzen im Kontext von Schule**

-

Programmevaluation „Sozialtraining und
Mobbingintervention – Systemisch denken und
handeln“

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des akademischen
Grades Dr. phil. im Fachbereich Erziehungswissenschaft und
Sozialwissenschaften der Westfälischen Wilhelms-Universität
in Münster

Vorgelegt von
Janine Patricia Linßer
geboren in Reutlingen

2017

Dekan:	Prof. Dr. Martin Bosen
Vorsitzende Promotionsausschuss:	Prof. Dr. Sabine Gruehn
Erster Gutachter:	Prof. Dr. Wolfgang Böttcher
Zweite Gutachterin:	Prof. Dr. Stefanie van Ophuysen
Tag der Disputation:	18. Juli 2018

Janine Linßer

**Möglichkeiten der Förderung einzelner
Dimensionen sozialer Kompetenzen im
Kontext von Schule**



Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster

Reihe VI

Band 16

Janine Linßer

Möglichkeiten der Förderung einzelner Dimensionen sozialer Kompetenzen im Kontext von Schule

Programmevaluation „Sozialtraining und Mobbingintervention – Systemisch denken und handeln“

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster

herausgegeben von der Universitäts- und Landesbibliothek Münster

<http://www.ulb.uni-muenster.de>



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Buch steht gleichzeitig in einer elektronischen Version über den Publikations- und Archivierungsserver der WWU Münster zur Verfügung.

<http://www.ulb.uni-muenster.de/wissenschaftliche-schriften>

Janine Linßer

„Möglichkeiten der Förderung einzelner Dimensionen sozialer Kompetenzen im Kontext von Schule. Programmevaluation „Sozialtraining und Mobbingintervention – Systemisch denken und handeln““

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, Reihe VI, Band 16

Verlag readbox publishing GmbH – readbox unipress, Münster

<http://unipress.readbox.net>

Zugl.: Diss. Universität Münster, 2018

Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz vom Typ 'CC BY 4.0 International'

lizenziert: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Von dieser Lizenz ausgenommen sind Abbildungen, welche sich nicht im Besitz der Autorin oder der ULB Münster befinden.



ISBN 978-3-8405-0193-7

(Druckausgabe)

URN urn:nbn:de:hbz:6-87109668286

(elektronische Version)

direkt zur Online-Version:

© 2019 Janine Linßer

Alle Rechte vorbehalten

Satz:

Janine Linßer

Titelbild:

SMSka (back to school, shutterstock.com, Datei-Nr.:

1092609311); Bearbeiterin: Sabina de Oliveira Almeida

Umschlag:

ULB Münster



Inhalt

1	EINLEITUNG	1
2	SOZIALE KOMPETENZEN	7
2.1	Zum Begriff der Kompetenz	11
2.2	Definitionen sozialer Kompetenzen	15
2.3	Zur Struktur und Entwicklung sozialer Kompetenzen	23
2.3.1	Modelle der Struktur und Beschaffenheit sozialer Kompetenzen	23
2.3.2	Modell der prozesshaften Entwicklung sozialer Kompetenzen in einer konkreten Situation	30
2.3.3	Entwicklung sozialer Kompetenzen über den Lebensverlauf.....	36
2.3.4	Einflussfaktoren auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen	46
2.3.4.1	Familie	48
2.3.4.2	Peers	52
2.3.4.3	Schule	57
2.4	Förderung sozialer Kompetenzen über Trainingsmaßnahmen	69
2.5	Empirische Erkenntnisse über die Wirksamkeit von Trainingsmaßnahmen	77
2.5.1	Programmerkmale als Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit	88
2.5.2	Kontextmerkmale als Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit	93
2.5.3	Merkmale der Teilnehmer*innen als Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit ...	95
2.5.4	Evaluationsdesign als Einflussfaktor auf die Wirksamkeit	98
2.6	Operationalisierung und Assessment sozialer Kompetenzen im Forschungskontext	102
2.6.1	Zum Assessment sozialer Kompetenzen anhand verschiedener Verfahren....	106
2.6.2	Zum Assessment sozialer Kompetenzen durch verschiedene Beurteiler*inner	110
3	EVALUATION IM BILDUNGS- UND SOZIALWESEN.....	117
3.1	Begriffsbestimmung und Beschreibung von Evaluation	118
3.2	Programmevaluation und Programmlogik.....	121
3.3	Schwerpunkte und Formen von Evaluation	125

3.4	Ablauf einer Evaluation	129
3.5	Besonderheiten von Evaluation im schulischen Kontext	132
4	„SOZIALTRAINING UND MOBBINGINTERVENTION – SYSTEMISCH DENKEN UND HANDELN“	135
4.1	Globalziel und Problemdefinition	135
4.2	Kontext und Rahmenbedingungen.....	139
4.3	Ziele und Inhalte von „Sozialtraining und Mobbingintervention“	140
4.4	Theoretische Fundierung	145
4.5	Kosten der Maßnahme	146
4.6	Aufbau des Programms und Güte des Manuals	147
5	METHODISCHES VORGEHEN	149
5.1	Fragestellung, Ziele und Hypothesen der Evaluation	149
5.2	Untersuchungsdesign.....	152
5.3	Beschreibung der Erhebungsinstrumente	155
5.3.1	Fragebogen Schüler*innen	159
5.3.1.1	Demographische und sonstige Merkmale.....	160
5.3.1.2	Soziale Kompetenzen	161
5.3.1.3	Klassenklima.....	166
5.3.1.4	Abschließende Beurteilung des Trainings zum dritten Erhebungszeitpunkt	169
5.3.2	Fragebogen Lehrkräfte	170
5.3.2.1	Demographische und sonstige Merkmale.....	170
5.3.2.2	Soziale Kompetenzen	171
5.3.2.3	Klassenklima.....	175
5.3.2.4	Abschließende Beurteilung des Trainings zum dritten Erhebungszeitpunkt	177
5.4	Beschreibung der Stichprobe.....	178
5.4.1	Deskriptive Analyse Stichprobe Schüler*innen.....	178
5.4.2	Deskriptive Analyse Stichprobe Lehrkräfte	181
5.5	Beschreibung der eingesetzten Analyseverfahren	184

5.5.1 Mehrebenenanalytische Auswertung der Selbsteinschätzungen der Schüler*innen	185
5.5.1.1 Voraussetzungen für eine Mehrebenenanalyse	186
5.5.1.2 Zur Modellbildung	187
5.5.1.3 Im Rahmen dieser Auswertung aufgestelltes Modell	189
5.5.1.4 Zur Prüfung differentieller Effekte unter Hinzunahme weiterer Prädiktoren	191
5.5.2 Varianzanalytische Auswertung der Selbsteinschätzungen der Schüler*innen der Risikogruppe und der Fremdeinschätzungen der Lehrkräfte.....	192
6 ERGEBNISSE	195
6.1 Vergleich der Interventions- und Kontrollgruppe hinsichtlich der Zielkriterien sozialer Kompetenzen – Selbsteinschätzungen der Schüler*innen	196
6.1.1 Prosoziales Verhalten.....	196
6.1.2 Durchsetzungsfähigkeit.....	198
6.1.3 Konfliktlösefähigkeit	200
6.1.4 Viktimisierung	202
6.1.5 Aggression	203
6.2 Vergleich der Interventions- und Kontrollgruppe hinsichtlich der Zielkriterien sozialer Kompetenzen – Fremdeinschätzungen der Lehrkräfte	206
6.2.1 Prosoziales Verhalten.....	206
6.2.2 Durchsetzungsfähigkeit.....	207
6.2.3 Viktimisierung	208
6.2.4 Aggression	208
6.2.5 Kooperation.....	209
6.2.6 Selbstwahrnehmung.....	210
6.2.7 Selbstkontrolle	211
6.2.8 Einfühlungsvermögen	211
6.3 Vergleich der Interventions- und Kontrollgruppe hinsichtlich der vier Skalen zum Klassenklima – Selbsteinschätzungen der Schüler*innen und Fremdeinschätzungen der Lehrkräfte.....	212
6.3.1 Cliquenbildung.....	213

6.3.2	Aggression gegen Mitschüler*innen	214
6.3.3	Diskriminierung von Mitschüler*innen	215
6.3.4	Aggression gegen die Lehrkraft	216
6.4	Korrelationen der Selbsteinschätzungen der Schüler*innen mit den Einschätzungen der Lehrkräfte.....	217
6.5	Effektstärken	218
6.6	Abschließende Beurteilung des Trainings	220
6.6.1	Reaktionen auf die/den Trainer*in und das Training	220
6.6.2	Fragen und Statements zu möglichen Veränderungen im zweiten Schulhalbjahr	224
6.6.3	Eignung des Trainings	230
6.6.4	Anwendungshäufigkeit der einzelnen Übungen.....	231
6.6.5	Einsatz sonstiger Methoden und Einsatz in Kontrollklassen	232
6.6.6	Unterstützung durch die Trainer*innen, die Schulleitung und die Kolleg*innen und eigene Motivation für die Trainingsdurchführung	233
7	DISKUSSION DER ERGEBNISSE UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN	235
7.1	Mögliche Ursachen für die ähnliche Entwicklung der Schüler*innen beider Gruppen laut Selbsteinschätzung.....	236
7.2	Mögliche Ursachen für die ähnliche Entwicklung der Risiko-Schüler*innen beider Gruppen laut Selbsteinschätzung.....	240
7.3	Mögliche Ursachen für die unterschiedliche Entwicklung der Schüler*innen beider Gruppen laut Fremdeinschätzung.....	241
7.4	Mögliche Ursachen für die unterschiedliche Entwicklung des Klassenklimas in beiden Gruppen laut Einschätzung der Schüler*innen und der Lehrkräfte.....	244
7.5	Interpretation der Effektstärken.....	245
7.6	Methodenkritik	246
7.6.1	Instrument und Zielkriterien.....	246
7.6.2	Stichprobe.....	247
7.6.3	Design und Datenauswertung.....	249
7.7	Handlungsempfehlungen.....	251

8 SCHLUSSWORT.....	255
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	259
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	261
TABELLENVERZEICHNIS	263
LITERATURVERZEICHNIS.....	267
DANKSAGUNG	329
ANHANG	331

1 Einleitung

„There is broad agreement among educators, policy makers, and the public that educational systems should graduate students who are proficient in core academic subjects, able to work well with others from diverse backgrounds in socially and emotionally skilled ways, practice healthy behaviors, and behave responsibly and respectfully [...]. In other words, schools have an important role to play in raising healthy children by fostering not only their cognitive development but also their social and emotional development.“ (Durlak u.a. 2011, S. 406)

Die Schule stellt heute neben der Familie die zweite zentrale Sozialisationsinstanz dar und nimmt dabei entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen (vgl. Lindner-Müller, John & Arnold 2012, S. 48; Schick 2012, S. 264; Lindner-Müller 2008, S. 237; Oerter 2008, S. 249; Jerusalem & Klein-Heßling 2002, S. 167). Wie im Eingangszitat verdeutlicht, beschränkt sich die Tätigkeit der Lehrkräfte somit keineswegs mehr auf eine reine Vermittlung von Wissen (vgl. Fend 2008a, S. 147). Der Bildungsauftrag wird um einen Erziehungsauftrag ergänzt, und Schulen kommt die Aufgabe zu, neben der Vermittlung von Wissen auch die emotionalen und sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler*innen zu fördern. Da Schule heute eine Vielzahl von Aufgaben zu bearbeiten hat und sie regelmäßig vor neue Herausforderungen gestellt wird – stellvertretend für weitere Beispiele jüngerer Zeit kann an dieser Stelle die flächendeckende Umsetzung von Inklusion genannt werden –, ist es seitens der Institution kaum mehr leistbar, diesen alleine gerecht zu werden (vgl. Hollenstein & Nieslony 2015, S. 260). Eine Kooperation mit anderen Fachkräften ist daher heute unabdingbar, die Sicherstellung von Rahmenbedingungen für eine Zusammenarbeit verschiedener Fachkräfte am Ort Schule obligatorisch. Die Kinder- und Jugendhilfe kann dabei als einer der relevantesten Kooperationspartner betrachtet werden. Die Schulsozialarbeit¹ wiederum stellt dabei die intensivste Form einer Kooperation der beiden Institutionen dar (vgl. Speck 2014, S. 46). Über ihre speziellen Angebote kann Schulsozialarbeit den schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag ergänzen und unterstützen. Sie kann dafür Sorge tragen, dass Herkunftsbenachteilig-

¹ Schulsozialarbeit ist „ein Angebot der Jugendhilfe [...], bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit den Lehrkräften gemeinsam auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern [...].“ (Speck 2006, S. 23).

gungen abgemildert, Kinder und Jugendliche in ihrer Individualität wahrgenommen und gefördert und ihnen Angebote gemacht werden, die an ihren intrinsischen Interessen ansetzen und sie den Anschluss an ihre Lerngruppe nicht verlieren lassen (vgl. Thimm 2015, S. 20).² Dabei gehört die Förderung der sozialen Entwicklung der Schüler*innen zu ihren Kernaufgaben (vgl. Speck 2014, S. 83).

Im Rahmen der Tätigkeit als Schulsozialarbeiterin habe ich mich daher auch mit der Frage beschäftigt, wie soziale Kompetenzen von Schüler*innen am Ort Schule in Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen bestmöglich gefördert werden können. Schon erste Recherchen machten dabei deutlich, dass bereits die vermeintliche „intuitive Plausibilität“ (Spinath 2002, S. 17) des Begriffs trägt. So wird in wissenschaftlichen wie auch in alltagspraktischen Zusammenhängen die Relevanz sozialer Kompetenzen für ein zufriedenstellendes Privatleben und eine erfolgreiche Berufslaufbahn fortwährend proklamiert, häufig jedoch ohne dabei zu explizieren, was genau im Einzelnen unter sozialen Kompetenzen verstanden wird bzw. oftmals auch ohne eine genaue Vorstellung davon zu haben, welche speziellen Teilaspekte sozialer Kompetenzen für die Bewältigung bestimmter Aufgaben und Anforderungen von Bedeutung sind. Das Konstrukt soziale Kompetenzen erweist sich bei genauerer Betrachtung als sehr facettenreich. Es beinhaltet viele Teilaspekte, deren jeweilige Relevanz und inhaltliche Konkretisierung letztlich auch von normativen Setzungen und dem jeweiligen Bezugsrahmen abhängen. Es zeigt sich, dass trotz knapp hundertjähriger psychologischer Forschung „bislang weder eine international verbindliche Definition noch eine trennscharfe Abgrenzung zu verwandten Konstrukten“ (Kanning 2014, S. 116) vorgenommen werden konnte (vgl. auch Reinders 2007, S. 21; Bastians & Runde 2002, S. 186). In der Konsequenz führt die Vielschichtigkeit dazu, dass auf dem Markt zahlreiche Programme und Fördermaßnahmen unterschiedlichster Schwerpunktsetzungen verfügbar sind, aus denen Schulen eine Auswahl treffen müssen – ein „Patentrezept“ gibt es nicht. Zudem zeigte sich, dass trotz der verfügbaren Vielzahl an Maßnahmen häufig keine wissenschaftlich belastbaren Hinweise hinsichtlich der Wirksamkeit vorlagen. Bezüglich der Erbringung von Belegen für die Wirksamkeit ist insgesamt ein erheblicher Nachholbedarf festzustellen (vgl. Lindner-Müller 2008, S. 240).

² Eine gelingende und fruchtbare Kooperation von Schulsozialarbeit und Schule ist jedoch abhängig von vielerlei Voraussetzungen. Interessierte können sich im „Lehrbuch Schulsozialarbeit“ von Stüwe, Ermel und Haupt (2015) einen Überblick verschaffen.

Der Wechsel an die Hochschule ermöglichte es mir, mich im Rahmen dieser Dissertation umfassend mit dem Thema beschäftigen zu können. Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit erfolgt zunächst eine intensive Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der sozialen Kompetenzen, den bestehenden Erkenntnissen zur Wirksamkeit von Trainingsmaßnahmen und deren Evaluation. Im empirischen Teil der Arbeit wird eine Maßnahme, die aus der eigenen praktischen Tätigkeit bekannt war, „Sozialtraining und Mobbingintervention – Systemisch denken und handeln“ von Konflikt-KULTUR³, aus einer wissenschaftlichen Perspektive eingehend beleuchtet und evaluiert. Nachfolgend werden die zentralen Inhalte und der Aufbau dieser Arbeit genauer erläutert.

Zum Aufbau des theoretischen Teils der Arbeit

Im theoretischen Teil der Arbeit wird zunächst das Konstrukt der sozialen Kompetenzen beleuchtet. An Ausführungen zum allgemeinen Kompetenzbegriff (Kap. 2.1) schließt sich ein Blick auf unterschiedliche Perspektiven und verschiedene Definitionen zu sozialen Kompetenzen an (Kap. 2.2). Anschließend werden die Struktur sozialer Kompetenzen und die Entwicklung sozialer Kompetenzen über den Lebensverlauf beschrieben (Kap. 2.3). Hierbei werden individuelle und kontextuelle Faktoren, die die Entwicklung sozialer Kompetenzen beeinflussen, berücksichtigt. Insbesondere werden dabei familiäre und schulische Einflüsse sowie die Bedeutung der Peers betrachtet. Daran schließen sich ein Überblick über die Möglichkeiten der Förderung in Form von Trainingsmaßnahmen (Kap. 2.4), eine Darstellung empirischer Erkenntnisse zu deren Wirksamkeit (Kap. 2.5) und eine Beschreibung von Methoden und Verfahren zur Erfassung sozialer Kompetenzen an (Kap. 2.6). Im zweiten Teil der theoretischen Verortung der Arbeit wird auf die Bedeutung und die Besonderheiten von Evaluation im Bildungs- und Sozialwesen eingegangen. Auf eine allgemeine Begriffsbestimmung und Beschreibung von Evaluation (Kap. 3.1) erfolgt die Betrachtung einer spezifischen Form von Evaluation, der Programmevaluation, und der einem Programm bzw. einer

³ Konflikt-KULTUR bietet Pädagog*innen und Eltern u.a. Seminare und Fortbildungen zu sozialem Lernen, zu Klassenführung, zu Mediation, zu Konfliktmanagement, zu professioneller Haltung, zu Körpersprache und zum Umgang mit Mobbing an. Gegründet wurde Konflikt-KULTUR 1997 und ist in Freiburg sowohl beim „Referat Prävention“ des „AGJ-Fachverband für Prävention und Rehabilitation in der Erzdiözese Freiburg e.V.“ unter Leitung von Franz Hilt als auch beim „Institut für Konflikt-Kultur“ unter Leitung von Thomas Grüner angesiedelt.

Trainingsmaßnahme zugrundeliegenden Programmlogik (Kap. 3.2). Daran anknüpfend wird beschrieben, welche Schwerpunkte bei der Evaluation von Trainingsmaßnahmen gesetzt werden können (Kap. 3.3), bevor auf den konkreten Ablauf einer Evaluation eingegangen wird (Kap. 3.4). Abschließend werden dann dezidiert die Alleinstellungsmerkmale beschrieben, die Evaluationen im schulischen Kontext kennzeichnen (Kap. 3.5). Im dritten Teil folgt eine Vorstellung der zu untersuchenden Trainingsmaßnahme. Diese wird in Orientierung an einem von Böttcher und Nüsken (2015, S. 349) entwickelten Modell zur Beschreibung der einem Programm inhärenten Logik vorgenommen. Zunächst werden der Träger der Maßnahme und die übergeordnete Zielsetzung vorgestellt (Kap. 4.1). Hieran anschließend werden die Rahmenbedingungen des Trainings erläutert (Kap. 4.2), bevor Maßnahmenziele und -inhalte dargelegt werden (Kap. 4.3). Die theoretischen Grundlegungen, auf denen das Training basiert, werden im Anschluss daran skizziert (Kap. 4.4). In den letzten beiden Unterkapiteln werden die Kosten der Maßnahme (Kap. 4.5) umrissen und der Aufbau der Maßnahme vor dem Hintergrund der in Kapitel 2.5 dargestellten Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Trainingsmaßnahmen eingeordnet (Kap. 4.6). Gleichzeitig wird auch die Beschaffenheit des Manuals beschrieben.

Zum Aufbau des empirischen Teils der Arbeit

Der empirische Teil der Arbeit wird mit einer Beschreibung des methodischen Vorgehens eingeleitet. Zunächst werden die Ziele und die Hypothesen der durchgeführten Evaluationsuntersuchung dargelegt (Kap. 5.1), bevor das Studiendesign expliziert wird (Kap. 5.2) und die eingesetzten Erhebungsinstrumente samt Skalen- und Itembeschreibungen vorgestellt werden (Kap. 5.3). Hierauf folgt eine Vorstellung der Schüler*innen und der Lehrkräfte, die an der Untersuchung teilgenommen haben (Kap. 5.4). Den Abschluss der Erläuterung des methodischen Vorgehens bildet die Vorstellung der eingesetzten Analyseverfahren respektive der Mehrebenen- und der Varianzanalyse mit Messwiederholung (Kap. 5.5). Die Beschreibung der Untersuchungsergebnisse erfolgt getrennt nach den Selbsteinschätzungen der Schüler*innen (Kap. 6.1), den Fremdeinschätzungen der Lehrkräfte von einzelnen Schüler*innen (Kap. 6.2) und den Einschätzungen der Schüler*innen und der Lehrkräfte bzgl. des Klassenklimas (Kap. 6.3). Darüber hinaus wird vorgestellt, inwiefern die Schüler*innen- und Lehrkraft-Einschätzungen zusammenhängen (Kap. 6.4) und welche Effektstärken in den einzelnen Bereichen auf Stichprobenebene erzielt wurden (Kap. 6.5). Die Ergebnisdarstellung endet

mit der Beschreibung der abschließenden Trainingsbeurteilung durch Schüler*innen und Lehrkräfte (Kap. 6.6). Den Abschluss des empirischen Teils der Arbeit stellt die Diskussion dar. Diese wird zunächst entlang von vier Fragen, die sich aus den Ergebnissen ergeben haben, vorgenommen. Als erstes werden mögliche Erklärungen für die ähnliche Entwicklung der Schüler*innen beider Gruppen (Kap. 7.1) und die ähnliche Entwicklung der Risiko-Schüler*innen beider Gruppen (Kap. 7.2) gemäß deren Selbsteinschätzung formuliert. Anschließend werden mögliche Ursachen für die unterschiedliche Entwicklung der Schüler*innen beider Gruppen in der Fremdeinschätzung der Lehrkräfte aufgeführt (Kap. 7.3). Ferner wird betrachtet, wodurch die unterschiedliche Entwicklung des Klassenklimas in beiden Gruppen nach Einschätzung der Schüler*innen und der Lehrkräfte erklärt werden kann (Kap. 7.4). Hieran schließt sich eine Interpretation der Effektstärken (Kap. 7.5) und eine kritische Würdigung des eingesetzten Instruments, der ausgewählten Zielkriterien, der Zusammensetzung der Stichprobe, des Forschungsdesigns und der Auswertungsverfahren an (Kap. 7.6). Parallel werden mögliche Fragestellungen für Anschlussforschungen formuliert. Abgerundet wird der empirische Teil der Arbeit mit Handlungsempfehlungen für eine mögliche Weiterentwicklung der Maßnahme (Kap. 7.7). Im Schlusswort erfolgt ein Plädoyer dafür, in eine gesellschaftliche Debatte über die Kernaufgaben von Schule einzusteigen und durch eine Veränderung der Rahmenbedingungen die Unterstützung der Institution Schule bei der Erfüllung der Aufgaben durch andere Fachkräfte, bspw. Schulsozialarbeiter*innen, zu fördern (Kap. 8).

2 Soziale Kompetenzen

„[...] die Ausbildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen [ist] für die Jugendlichen von zentraler Bedeutung, um den Herausforderungen, mit denen sie sich heute konfrontiert sehen, positiv begegnen und mit widersprüchlichen Erwartungen umgehen zu können.“ (Hurrelmann, Harring & Rohlf 2014, S. 76)

Soziale Kompetenzen werden als grundlegende Voraussetzungen für physisches und psychisches Wohlbefinden, für schulischen und beruflichen Erfolg und für die Gestaltung sozialer Beziehungen angesehen (vgl. Arnold & Lindner-Müller 2012, S. 9; Semrud-Clikeman 2007, S. 1; DuBois u.a. 2003, S. 414; Mittag & Jerusalem 2000, S. 162; Caldarella & Merrell 1997). So tragen sie bspw. indirekt zu einer Verringerung eines möglichen Abbaus kognitiver Fähigkeiten im Alter bei (vgl. Campbell, Hansen & Nangle 2010, S. 52). Darüber hinaus stellen soziale Kompetenzen eine Disposition für gelingende gesellschaftliche Teilhabe und Integration dar und nehmen als Schutzfaktoren Einfluss auf die Art und Weise der Bewältigung schwieriger Lebenslagen (vgl. BMFSFJ 2017, S. 18; Topping, Bremner & Holmes 2000, S. 36). Vor dem Hintergrund zunehmender Internationalisierung und Deregulierung wird häufig betont, dass erhöhte Selbststeuerungsfähigkeiten und auch Anpassungsleistungen als zwei Aspekte sozialer Kompetenzen von entscheidender Bedeutung seien (vgl. Kiper & Mischke 2008, S. 150f.). Im aktuell erschienenen 15. Kinder- und Jugendbericht wird sodann auch neben Qualifizierung und Verselbstständigung Selbstpositionierung (verstanden als Durchsetzung individueller Bedürfnisse bei Wahrung der Bedürfnisse anderer – eine zentrale Dimension sozialer Kompetenzen) als zentrale zu bewältigende Herausforderung 12- bis 27-Jähriger benannt, die sozial- und bildungspolitisch unterstützt werden muss (vgl. BMFSFJ 2017, S. 49).

Die Bedeutung der sozialen Kompetenzen wird jedoch nicht nur in Wissenschaft und Forschung betont, auch in alltagssprachlichen Zusammenhängen wird die Relevanz sozialer Kompetenzen für Beruf und Privatleben anerkannt. In Hinblick auf die persönliche berufliche Perspektive gelten soziale Kompetenzen heute gar als „maßgebliches Einstellungskriterium“⁴ oder zumindest als karrierefördernd. In sogenannter Selbstoptimierungs-Ratgeber-Literatur werden unter

⁴ <https://www.absolventa.de/karriereguide/kommunikation/soziale-kompetenz> (letzter Zugriff: 03.04.2017).

sozialen Kompetenzen oftmals Schlagworte wie Kooperationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Verantwortungsübernahme, Leistungsbereitschaft, Selbständigkeit und weiteres mehr aufgeführt. Ein Gespräch mit Freund*innen oder Kolleg*innen, eine Stichwortsuche in den einschlägigen Suchmaschinen und ein Blick in die Tageszeitung reichen aus, um sich einen Eindruck von Art und Häufigkeit der Verwendung des Begriffs zu machen. Im beruflichen Kontext gilt jemand, der mit seinen Kolleg*innen produktiv zusammenarbeiten und dann aber beim Mittagessen auch über nicht-berufliche, persönliche Themen plaudern kann, andere auf dem Flur begrüßt, konstruktive Vorschläge bei zu lösenden Problemen und eigene Ideen und Impulse angemessen in Teamprozesse einbringt, als sozial kompetent. Die Prominenz des Begriffes wird auch daran ersichtlich, dass er bspw. Einzug in Reden auf Schulabschlussfeiern gehalten hat und dort als „Richtschnur für das ganze Leben“⁵ mit einer besonderen Bedeutung aufgeladen wird. Lifestylemagazine wie „Glamour“⁶ verhelfen anhand der Beantwortung von acht Fragen zu einer Einschätzung der eigenen sozialen Kompetenz⁷. Eine Beispielfrage lautet: „Zwischen zwei Kolleginnen gibt es Streit. Werden Sie als Vermittlerin hinzugezogen?“ Zur Verfügung stehen folgende drei Antwortmöglichkeiten: „1. Nein, das würde ich auch nicht wollen. 2. Ja, weil ich gerecht und unparteiisch bin. 3. Ich schalte mich ungefragt ein, um wieder eine harmonische Arbeitsatmosphäre herzustellen“. Je nach Antwortverhalten gilt man dann als „Die sozial Kompetente“⁸, „Die Aufopfernde“ oder „Die Unverblümte“.

Angesichts der alltagssprachlichen Verwendung des Begriffs sozialer Kompetenzen und einer uneingeschränkten Bekräftigung der Relevanz derselben für ein gelingendes Leben seitens Wissenschaft und Gesellschaft, kann man zu dem

⁵ <https://www.mittelbayerische.de/region/schwandorf/gemeinden/schwandorf/wissensupdates-und-soziale-kompetenz-22800-art1262491.html> (letzter Zugriff: 03.04.2017).

⁶ <https://www.glamour.de/features/karriere/lifestyle-test-soziale-kompetenz> (letzter Zugriff: 03.04.2017).

⁷ Sowohl im alltagssprachlichen als auch im wissenschaftlichen Kontext wird der Begriff entweder im Singular (soziale Kompetenz) oder im Plural (soziale Kompetenzen) verwendet. Im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit wird stets von sozialen Kompetenzen die Rede sein. Ausnahmen stellen lediglich Zitate anderer Autor*innen dar, die ggf. die singuläre Schreibweise nutzen. Eine Begründung für die bevorzugte Verwendung des Plurals in dieser Arbeit wird zu Beginn des Kap. 2.2 gegeben.

⁸ „Die sozial Kompetente - Sie verfügen über ein erfolgsversprechendes Maß an sozialer Kompetenz. Sie stehen Ihren Kollegen zur Seite, haben einen guten Umgang mit Kunden und behalten trotz Teamwork auch Ihr eigenes Vorankommen stets im Blick.“

Schluss gelangen, dass eine konsensfähige und klare Vorstellung darüber vorherrscht, was soziale Kompetenzen konkret beinhalten und dass das Thema längst „ein alter Hut“ sein müsste. Nach wie vor sind jedoch Fragen nach der Reichweite, der Operationalisierung, der Messung, der Entwicklung, der Förderung und der Bewertung sozialer Kompetenzen zu klären (vgl. Klieme & Hartig 2007, S. 12).

Die Einschätzung von Spinath (2002, S. 17), die dem alltagssprachlichen Umgang mit sozialen Kompetenzen eine „hohe intuitive Plausibilität“ und der Forschung „mangelnde wissenschaftliche Fundierung“ des Konstrukts bescheinigt, ist nach wie vor als aktuell anzusehen. Zwar kann vor allem in psychologischen und erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Kontexten ein großer Bedeutungszuwachs der Forschung und eine Verstetigung der Erfassung und Förderung sozialer Kompetenzen verzeichnet werden (vgl. Erpenbeck & Rosenstiel 2007, S. XII; Fuhrer 2007, S. 26). Nichtsdestotrotz muss für den wissenschaftlichen Umgang mit dem Konstrukt angemerkt werden, dass eine eindeutige Definition sozialer Kompetenzen sich jedoch auch nach knapp hundertjähriger Forschung nicht etablieren konnte, was in der Folge sowohl die Entwicklung von Messinstrumenten als auch die Konzeption von Fördermaßnahmen vor enorme Herausforderungen stellt (vgl. Kanning 2014, S. 116; Nangle, Grover u.a. 2010, S. 3).

Als Gegenstand der Betrachtung spielen soziale Kompetenzen sowohl in Sozial- und Erziehungswissenschaft als auch in Teilbereichen der Psychologie eine gewichtige Rolle. Festzustellen ist, dass jede der thematisch einschlägigen Forschungsrichtungen (bspw. Lern-, Entwicklungs-, Arbeits-, Organisations-, Sozialpsychologie und klinische Psychologie) unterschiedliche Nuancierungen in der Definition des Begriffs sozialer Kompetenzen vornimmt. Dies wird im Folgenden an zwei Beispielen verdeutlicht: Die klinische Psychologie betont den Aspekt der Durchsetzungsfähigkeit eigener Ziele und Bedürfnisse in sozialen Situationen (bspw. Hinsch & Pfingsten 2007; Jerusalem & Klein-Heßling 2002) und legt den Fokus der Betrachtung darauf, welche Defizite im sozialen Verhalten einer Person bestehen und wie diese über therapeutische Maßnahmen ausgeglichen und verbessert werden können (vgl. Kanning 2014, S. 116; Kiper & Mischke 2008, S. 152; Kanning 2002, S. 154). In der Entwicklungspsychologie hingegen wird der Aspekt der Anpassungsfähigkeit einer Person an soziale Gegebenheiten betont (bspw. Laireiter & Lager 2006). Einer übergeordneten Betrachtungsweise folgend können beide Aspekte als zentral für das Konstrukt der sozialen Kompetenzen angesehen werden (vgl. Kanning 2014, S. 166; Bayer, Ditton & Wohlkinger 2012, S. 8;

Röhrle & Sommer 1994, S. 112). Soziale Kompetenzen sind die Voraussetzung dafür, „einen Kompromiss zwischen den Ansprüchen, die die soziale Umwelt an den Einzelnen stellt, und seinen eigenen Interessen, die es auch in sozialen Kontexten zu verwirklichen gilt“ (Kanning 2005, S. 3) herstellen zu können. Ferner fokussiert die Entwicklungspsychologie noch die Entwicklung sozialer Kompetenzen im Lebensverlauf: „Die Festigung sozialer Kompetenzen kann als eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben in der Kindheit angesehen werden“ (Fend & Stöckli 1997, S. 20). Dass soziale Kompetenzen sich durch die Bewältigung bestimmter Entwicklungsaufgaben in den Kontexten Familie, Schule und Peer⁹-Interaktionen ausbilden, wird hierbei von vielen Autoren angenommen (vgl. Hurrelmann, Harring & Rohlf s 2014, S. 76; Quenzel & Hurrelmann 2014, S. 7; Jugert u.a. 2013, S. 12; Arnold & Lindner-Müller 2012, S. 12; Semrud-Clikeman 2007, S. 11; Reinders 2007, S. 14; Jerusalem & Klein-Heßling 2002, S. 167; Fend & Stöckli 1997, S. 20; Waters & Sroufe 1983, S. 2; Denham u.a. 2006, S. 60; 2009, S. i38; Bierman, Torres & Schofield 2010, S. 119). Diese Perspektive wird in den Kapiteln 2.3.3 und 2.3.4 wieder aufgegriffen. Dort erfolgt eine genauere Erläuterung des Entwicklungsaufgabenkonzepts, und die Entwicklung sozialer Kompetenzen in unterschiedlichen Lebensphasen und in verschiedenen sozialen Bezügen wird dargestellt.

Im Folgenden wird zur Annäherung an eine Konkretisierung des Konstrukts sozialer Kompetenzen zunächst eine Erörterung des allgemeinen Kompetenzbegriffs¹⁰ vorgenommen, da sich hier viele Parallelen hinsichtlich der Strukturierung, der theoretischen Verortung und der Definitions- und Modellvielfalt zeigen (Kap. 2.1). Hieran anschließend wird auf die Heterogenität in der Begriffsverwendung eingegangen. Es werden unterschiedliche Perspektiven auf soziale Kompetenzen zusammengefasst, verschiedene Definitionen vorgestellt, deren

⁹ Der Begriff Peer beschreibt im wissenschaftlichen Kontext die näherungsweise Gleichheit von Personen. Ausdruck dieser Gleichheit sind ein vergleichbares Alter, ein ähnlicher sozialer Status und Entwicklungsstand. Peers sind vergleichbar bezüglich ihres Wissens, ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten und ähneln sich im Denken, Fühlen und Handeln, weshalb sie sich als Rollenvorbilder besonders gut eignen.

¹⁰ An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass beide Bestandteile des Begriffes der sozialen Kompetenzen – also sozial und Kompetenz – aufgrund der ihnen inhärenten Komplexität einer genaueren begrifflichen Analyse unterzogen werden könnten. Exemplarisch wird hier nur der Begriff der Kompetenz einer genaueren Betrachtung unterzogen, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen.

gemeinsame Merkmale synthetisiert, und mit dem Konstrukt zusammenhängende Konzepte beschrieben (Kap. 2.2). Darauf aufbauend wird auf die Struktur und die Entwicklung sozialer Kompetenzen eingegangen (Kap. 2.3). Zuvorderst werden Modelle vorgestellt, die die Struktur und Beschaffenheit sozialer Kompetenzen beschreiben (Kap. 2.3.1), bevor eine Erläuterung der prozesshaften Entwicklung sozial kompetenten Verhaltens in einer konkreten Situation erfolgt (Kap. 2.3.2). Hieran anknüpfend wird dann beschrieben, wie sich soziale Kompetenzen über die Lebensspanne hinweg entwickeln, und es wird konkretisiert, welche Aspekte sozialer Kompetenzen in der für die Untersuchung interessierenden Altersgruppe der Kinder und Jugendlichen weiterentwickelt und herausgebildet werden (Kap. 2.3.4). Gleichermaßen wird in den Blick genommen, welche individuellen und kontextuellen Einflüsse die Entwicklung sozialer Kompetenzen prägen. Hierbei wird insbesondere auf familiäre und schulische Einflüsse sowie die Bedeutung der Peers eingegangen (Kap. 2.3.4). Daran schließen sich ein Überblick über die Möglichkeiten der Förderung in Form von Trainingsmaßnahmen (Kap. 2.4), eine Darstellung empirischer Erkenntnisse zu deren Wirksamkeit (Kap. 2.5) und eine Beschreibung von Methoden und Verfahren zur Erfassung sozialer Kompetenzen an (Kap. 2.6).

2.1 Zum Begriff der Kompetenz

Die Teilnahme der deutschen Bildungspolitik an vergleichenden Schulleistungstudien wie TIMSS, IGLU und PISA hat in der zurückliegenden Dekade zu einem enormen Bedeutungszuwachs des Kompetenzbegriffs geführt (vgl. Grabowski 2014, S. 9). Durch den „PISA-Schock“¹¹ wurde ein Paradigmenwechsel im Bildungs- und Erziehungswesen eingeleitet: Nicht der Erwerb bestimmter Wissensbestände, sondern der bis zu einem definierten Zeitpunkt zu erfolgende Erwerb anforderungsspezifischer, fachbezogener Kompetenzen wird fortan als vorrangiges Ziel schulischer und beruflicher Bildung proklamiert (vgl. Grabowski 2014, S. 9; Jung 2010, S. 88; Brohm 2009, S. 5; Klieme & Hartig 2007, S. 11; Jerusalem & Klein-Heßling 2002, S. 164; Kunter & Stanat 2002, S. 49). „*Welche Kompetenzen* [Kursivsetzung durch die Autor*innen] die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen“

¹¹ Das unterdurchschnittliche Abschneiden der deutschen Schüler*innen bei der ersten PISA-Testung im Jahr 2000 führte zu dem sogenannten „PISA-Schock“, welcher in zahlreiche Schulreformen mündete.

(BMBF 2007, S. 9), wird seither in den nationalen Bildungsstandards¹² ausbuchstabiert.

Parallel zu der Einführung der Kompetenzorientierung wurden auch Verfahren entwickelt, mit Hilfe derer die Lernergebnisse erfasst und an die verantwortlichen Akteur*innen im Bildungssystem zurückgemeldet werden können. „Der Messung von Kompetenzen [kommt damit] eine Schlüsselfunktion für die Optimierung von Bildungsprozessen und für die Weiterentwicklung des Bildungswesens zu“ (Klieme & Leutner 2006, S. 877). Hierbei steht die Bildungsforschung vor der Aufgabe, Modelle auszuarbeiten, die die einzelnen Kompetenzen genau definieren und deren Struktur und Entwicklung in hinreichendem Maße beschreiben und sich somit zur Entwicklung von Messinstrumenten eignen (vgl. Grabowski 2014, S. 23; Fleischer u.a. 2013, S. 6; Klieme & Leutner 2006, S. 880). Erforderlich für eine Präzisierung und Operationalisierung spezifischer Kompetenzkonstrukte ist daher zunächst eine genaue Begriffsbestimmung von Kompetenz. Grundsätzlich gilt für die Bestimmung von Kompetenz nach wie vor: „There are many different theoretical approaches, but no single common conceptual framework“ (Weinert 2001, S. 46). Definitionen von Kompetenz werden jeweils vor dem Hintergrund der jeweiligen Disziplin vorgenommen. Was genau unter Kompetenz zu verstehen ist, wird je nach Forschungsrichtung höchst unterschiedlich konzeptualisiert und betrifft das Konstrukt sozialer Kompetenzen in ähnlicher Weise (siehe hierzu Kap. 2.2).

¹² Kompetenzen werden im Rahmen der Bildungsstandards als fach- bzw. lernbereichsspezifische Voraussetzungen zur Bewältigung bestimmter Aufgaben und nicht als allgemeine, übergreifende Fähigkeiten verstanden, wenngleich bei der Entwicklung von Bildungsstandards der überfachliche Kompetenzbegriff nach Weinert – auf das Kompetenzverständnis von Weinert wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels noch eingegangen – zugrundegelegt wurde (vgl. BMBF 2007, S. 75; KMK 2005, S. 16). Neben der bestehenden Kritik daran, dass eine „enggeführte Vorstellung von Standards mit dem außergewöhnlich weiten Kompetenzbegriff überschrieben“ (Böttcher 2017, in Vorbereitung) wurde, wird mittlerweile auch bemängelt, dass Kompetenzbeschreibungen in den Bildungsstandards für die einzelnen Fächer inhaltseleert seien (siehe hierzu die „Kritische Stellungnahme zur Kompetenzorientierung in Schulen und Hochschulen“ am Beispiel des Mathematikunterrichts von Bandelt, Baumann & Klein 2017 und über 300 Unterzeichnern). In der Folge wird bspw. für das Fach Mathematik sogar eine abnehmende „mathematische Orientierung“ der Schüler*innen beklagt (vgl. Bandelt, Baumann & Klein 2017, S. 2). Den Schwerpunkt dieser Arbeit stellen die Auseinandersetzung mit dem Konstrukt sozialer Kompetenzen und den Möglichkeiten der Förderung derselben im schulischen Kontext und nicht die Erörterung der aktuell stattfindenden wissenschaftlichen Debatten um die Bildungsstandards dar. Auf eine vertiefende Darstellung wird daher an dieser Stelle bewusst verzichtet, ein Hinweis darauf erschien jedoch zwingend erforderlich.

Vor dem Hintergrund, dass sich seit gut einem Jahrzehnt der Kompetenzbegriff außerordentlicher Beliebtheit erfreut, stellt Treptow (2014, S. 27) eine „Entgrenzung des Kompetenzbegriffs“ fest, welcher unendliche Möglichkeiten der Kombination mit anderen Begrifflichkeiten zu bieten scheine. Grabowski (2014, S. 11) identifiziert über eine Recherche in den Korpora des Instituts für deutsche Sprache Wortzusammensetzungen wie „Ballsporthkompetenz“, „Eisbären-Kompetenz“, „Integrationskompetenz“, „Kakaokompetenz“, „Orakel-Kompetenz“, „Rasenkompetenz“, „Urteilskompetenz“ und „Wanderkompetenz“. Auch andere Autoren konstatieren, dass diese Breite der Verwendung und eine mangelnde Abgrenzung zu benachbarten Begriffen wie bspw. Intelligenz oder Qualifikation zwangsläufig zu einer Verwässerung und Unschärfe des Begriffs führen und die für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung notwendige Konkretisierung erschwert wird (vgl. Klieme & Hartig 2007, S. 14). Um ein genaues Assessment vornehmen zu können, ist es daher zunächst unabdingbar, Kompetenz klar zu definieren. Ganz grundlegend kann Kompetenz dabei als eine „Einheit von Wissen und Können“ (Wilhelm & Nickolaus 2013, S. 25) betrachtet werden.

Fundamente des Kompetenzkonstrukts finden sich in der Soziologie, der Linguistik und der Psychologie. Im Folgenden wird eine Konkretisierung vor dem Hintergrund der erziehungswissenschaftlichen Entwicklungsgeschichte des Begriffs vorgenommen. Für die Erziehungswissenschaft im Speziellen ist hierbei herauszustellen, dass die seit den 1970er Jahren geführte Diskussion um den Kompetenzbegriff vor allem durch die von Noam Chomsky begründete Theorie der Sprachkompetenz und die parallel dazu stattfindende Herausbildung psychologisch orientierter Kompetenzkonzepte geprägt wird (vgl. Klieme & Hartig 2007, S. 11f.; Weinert 2001, S. 48ff.). Großen Einfluss auf den Kompetenzdiskurs hatte die vom Autor getroffene Unterscheidung von Kompetenz und Performanz. Kompetenzen stellen also keine Persönlichkeitseigenschaften dar, und die Verfügbarkeit einer Kompetenz zieht nicht zwangsläufig eine Umsetzung in Handlung nach sich. Hierauf wird bei der Konkretisierung sozialer Kompetenzen noch genauer eingegangen. Daneben ist für die Begründung eines erziehungswissenschaftlich geprägten Kompetenzbegriffs Roth (1971, S. 180) zu nennen: Die Voraussetzung für ein demokratisch gesellschaftliches Zusammenleben ist seiner Ansicht nach Mündigkeit, welche sich aus einem Zusammenspiel von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz ergibt. Nach Klieme und Hartig (2007, S. 20) sei

diese Trias nach wie vor aktuell, wenn auch Anpassungen, bspw. eine Ausdifferenzierung von Sach- in Methoden- und Fachkompetenz, vorgenommen worden seien.

Kompetentes Verhalten markiert eine kontextspezifische effektive Interaktion einer Person mit der sie umgebenden Umwelt (vgl. Klieme & Hartig 2007, S. 16; Weinert 2001, S. 49f.), was sich mittlerweile auch als gemeinsames Merkmal unterschiedlicher Definitionen sozialer Kompetenzen herauskristallisiert hat (siehe hierzu Kap. 2.2). Als wegweisend gelten hier vor allem Goldfried und D’Zurilla (1969, S. 158):

„The basic unit in our conceptualization of competence is the effective response of the individual to specific life situations. According to this view, effective behavior is defined in terms of its influence upon the person’s environment.“

Im aktuellen deutschsprachigen Diskurs hinsichtlich einer begrifflichen Bestimmung von Kompetenz wird vielfach auf die Ausführungen von Weinert rekurriert (siehe hierzu Rohlf’s u.a. 2014; Fleischer u.a. 2013; Wilhelm & Nickolaus 2013; Frey 2013; Arnold, Lindner-Müller & Riemann 2012; Klieme & Hartig 2007; Klieme & Leutner 2006; Kunter & Stanat 2002). Der Autor beschreibt Kompetenzen als notwendige kognitive wie auch nicht-kognitive Voraussetzungen zur Bewältigung komplexer Anforderungen und definiert Kompetenzen als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten¹³, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. (Weinert 2002, S. 27f.)

Aufbauend auf Weinert weisen Klieme und Leutner (2006, S. 879) auf die Situations- und Umweltabhängigkeit des kompetenten Verhaltens hin. Darüber hinaus betonen die Autoren vor allem die Erlern-, Erweiter- und Vermittelbarkeit von Kompetenzen über den Entwicklungsverlauf. Kompetenzen werden „durch Erfahrung und Lernen in relevanten Anforderungssituationen erworben sowie durch äußere Interventionen beeinflusst“ (Klieme & Leutner 2006, S. 880). Im Gegensatz zu Persönlichkeitseigenschaften werden Kompetenzen also erlernt, durch Erfahrung ausgebildet und durch Umwelteinwirkungen beeinflusst (vgl. Grabowski 2014, S. 19; Klieme & Leutner 2006, S. 880).

¹³ Mit Fähigkeiten werden komplexe, aufgabenübergreifende und personenspezifische Eigenschaften verstanden, die den Handlungsvollzug steuern. Sie bilden die Grundlage für spezifische Fertigkeiten. Unter einer Fertigkeit wird wiederum eine konkrete menschliche Aktivität verstanden, die erworben und verfestigt werden kann (vgl. Häcker 2016, S. 297; Heuer 2016, S. 309).

Zusammenfassend können Kompetenzen als erlern- und entwickelbare, kognitive, emotionale, motivationale und behaviorale situationsspezifische Verhaltensdispositionen und manifeste Fertigkeiten sowie Persönlichkeitsmerkmale beschrieben werden, die zur Bewältigung von komplexen Anforderungen und bestimmten Entwicklungsaufgaben benötigt werden und in einem Ko-Konstruktionsprozess entstehen.

Im sich hieran anschließenden Unterkapitel wird nun eine Annäherung an den Begriff der sozialen Kompetenzen vorgenommen, indem zunächst verschiedene Definitionen unterschiedlicher Schwerpunktsetzung vorgestellt und deren gemeinsame Merkmale extrahiert werden.

2.2 Definitionen sozialer Kompetenzen

Sozial wird im Duden¹⁴ unter anderem als „dem Gemeinwohl, der Allgemeinheit dienend; die menschlichen Beziehungen in der Gemeinschaft regelnd und fördernd und den [wirtschaftlich] Schwächeren schützend“ (Duden Online, Hervorh. i. O.) beschrieben. Unter dem Stichwort Kompetenz werden „Sachverstand; Fähigkeiten“ aufgeführt. Jung (2010, S. 11) leitet Kompetenz bspw. etymologisch her und beschreibt diese als „Befähigung zur Bewältigung“. Über eine Zusammensetzung der hier beschriebenen Bedeutungsgehalte kann unter sozialer Kompetenz also zunächst ganz allgemein die Befähigung zur Bewältigung sozialer Interaktionen und Situationen unter Berücksichtigung der Interessen der Allgemeinheit verstanden werden.

Wie schon zu Beginn des Kapitels angeführt, kann für die wissenschaftliche Definition des Konstrukts jedoch resümiert werden, dass vor allem in der psychologischen Forschung zwar auf knapp hundertjährige Erfahrung in der Erforschung des Konstrukts sozialer Kompetenzen zurückgegriffen werden kann, eine begriffliche Konkretisierung und inhaltliche Verbindlichkeit aktuell aber noch aussteht und „bislang weder eine international verbindliche Definition noch eine trennscharfe Abgrenzung zu verwandten Konstrukten“ (Kanning 2014, S. 116) existiert (vgl. auch Reinders 2007, S. 21; Bastians & Runde 2002, S. 186).

¹⁴ Duden online (Zugriff: 07.04.2017). Eine genauere Betrachtung des Kompetenzbegriffs wurde im vorhergehenden Kapitel vorgenommen, auf eine ebenso ausführliche Erörterung des Begriffes sozial wird aus rein pragmatischen Gründen an dieser Stelle verzichtet.

Als besonders herausfordernd für die Konkretisierung sozialer Kompetenzen stellt sich wie schon beim Begriff der Kompetenz die oftmals wenig trennscharfe und teilweise synonyme Verwendung mit anderen Begriffen bzw. Konzepten dar. Zu nennen sind hier bspw. soziale und emotionale Intelligenz und soziale Fertigkeiten (vgl. Kanning 2005, S. 10), soziale und zwischenmenschliche Kommunikation (vgl. Semrud-Clikeman 2007, S. 2), Assertivität, Selbstbehauptung und interpersonelle Kompetenz (Arnold u.a. 2012, S. 5f.; Riemann & Allgöwer 1993, S. 153), soziales Lernen (vgl. Bilz 2015, S. 97) und Schlüsselkompetenzen oder Schlüsselqualifikationen. In Bezug auf den Begriff der Schlüsselkompetenz ist zunächst festzuhalten, dass soziale Kompetenzen im internationalen Diskurs im Begriff der „keycompetencies“ (Schlüsselkompetenzen) eingebettet sind (vgl. Brohm 2009, S. 195). Schlüsselkompetenzen können somit wiederum als Überbau sozialer Kompetenzen verstanden werden. Böttcher und Lindart (2009) bspw. verwenden in ihrer Monographie „Schlüsselqualifiziert. Schüler entwickeln personale und soziale Kompetenzen“ den Begriff der Schlüsselkompetenzen eben als solchen Oberbegriff. Auch die Big Five¹⁵ der Persönlichkeitsforschung werden stellenweise mit sozialen Kompetenzen gleichgesetzt. Sowohl die Big Five als auch das Konzept der Intelligenz lassen sich jedoch dadurch von sozialen Kompetenzen abgrenzen, dass sie im Gegensatz zu diesen kaum erlern- bzw. trainierbar sind, weswegen eine Subsumierung dieser beiden Konzepte unter soziale Kompetenzen als wenig geeignet erscheint (vgl. Grabowski 2014, S. 19; Frey 2013, S. 43). Für den Begriff des sozialen Lernens ist festzuhalten, dass in der pädagogischen Forschung darunter der Aufbau sozialer Kompetenzen verstanden wird (vgl. Kiper & Mischke 2008, S. 143). Unter sozialem Lernen versteht Kiper (2011, S. 41) „die gezielt herbeigeführten oder beiläufig stattfindenden Lernhandlungen der Kinder und Jugendlichen, die auch durch Lehrhandlungen ausgelöst werden können“. Die Lehrhandlungen finden sich unter dem Begriff der Sozialerziehung wieder, der entsprechend die „Zielsetzungen und Handlungsweisen von Eltern, Erzieherinnen und Lehrpersonen, die auf das Denken und Verhalten von Kindern und Jugendlichen unter einer wertbezogenen Perspektive einwirken wollen“ (Kiper 2011, S. 41) beinhaltet. Bevor nun genauer auf die Definition sozialer Kompetenzen eingegangen wird, sei noch darauf hingewiesen, dass in der wissenschaftlichen Literatur sowohl der

¹⁵ Die Big Five stellen fünf grundlegende Persönlichkeitsmerkmale dar: emotionale Stabilität, Extraversion, Offenheit für neue Erfahrungen, soziale Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit (vgl. Kanning 2015, S. 20).

Singular (soziale Kompetenz) als auch der Plural (soziale Kompetenzen) verwendet werden. Für beide Verwendungen finden sich plausible Begründungen. Für den Singular spricht nach Ansicht einiger Autor*innen, dass damit die Funktion des Begriffs als Überbau, unter den sich viele Teildimensionen subsumieren lassen, verdeutlicht würde (siehe hierzu bspw. Frey 2013, Arnold & Lindner-Müller 2012, Kunter & Stanat 2002, Brohm 2009). Andere Autoren plädieren hingegen dafür, dass der Vielschichtigkeit des Konstrukts direkt durch eine konsequente Verwendung des Plurals mehr Rechnung getragen werden könne und auch verdeutlicht würde, dass neben sozialen auch noch diverse andere Kompetenzen existierten (vgl. Kanning 2014, S. 117; Bastians & Runde 2002, S. 186). Dieser Empfehlung wird in der vorliegenden Arbeit Folge geleistet, da eine Verwendung im Plural gegenüber der Verwendung im Singular eindeutig den Vorteil aufweist, dass man nicht der Vorstellung anheimfällt, dass es sich um *eine* Persönlichkeitseigenschaft, Fähigkeit oder Fertigkeit handelt. Der Begriff soziale Kompetenzen impliziert bereits, dass das Konstrukt sehr facettenreich ist und viele Teilaspekte beinhaltet. Eine Verwendung als Oberbegriff, unter welchen verschiedene Teilfertig- und -fähigkeiten subsumiert werden können, ist auch möglich. Darüber hinaus kann die Verwendung im Plural der weiteren Konkretisierung und Operationalisierung des Konstrukts nur zuträglich sein, da dadurch offenkundig wird, dass einer Förderung oder Messung sozialer Kompetenzen zunächst eine Konkretisierung der zu fördernden oder zu messenden Teilaspekte vorausgehen muss. Der Breite des Konstrukts geschuldet können kaum alle Teilaspekte in einer Trainingsmaßnahme gefördert oder in einer Evaluationsstudie erhoben werden. Genau diese Breite der Förderung oder Betrachtung des Konstrukts wird aber in den verschiedensten Fördermanualen oder Evaluationsberichten zunächst suggeriert, wenn soziale Kompetenzen zum Gegenstand der Betrachtung gemacht und im Titel erwähnt werden und erst im Verlauf des Schriftstücks verdeutlicht wird, welche Teilaspekte sozialer Kompetenzen denn einer genaueren Betrachtung unterzogen werden.

Wie bereits mehrfach betont, ist das Konzept sozialer Kompetenzen ein irisierendes, welches in vielzähligen Definitionen konkreter zu fassen versucht wird und in unzählige Verhaltensbeschreibungen mündet (vgl. Kanning 2014, Arnold & Lindner-Müller 2012, Hinsch & Pfungsten 2007, Reinders 2007, Kanning 2002, Bastians & Runde 2002). Im Folgenden wird über eine Zusammenschau

verschiedener Definitionen und die Darstellung unterschiedlicher Klassifizierungen (siehe Kap. 2.3) versucht, die das Konstrukt der sozialen Kompetenzen konstituierenden Merkmale genauer herauszuarbeiten.

Einige Definitionen fokussieren in der Beschreibung dessen, was Kernelement sozialer Kompetenzen sein soll, einen funktionalen Aspekt. Sozial kompetent ist eine Person demnach dann, wenn sie in einer Situation ihre Ziele erfolgreich durchsetzen kann: „The basic unit in our conceptualization of competence is the effective response of the individual to specific life situations.“ (Goldfried & D’Zurilla 1969, S. 158).

Rose-Krasnor (1997, S. 112) hat in ihrer Untersuchung zunächst Definitionen sozialer Kompetenzen unterschiedlicher Autoren verglichen und als gemeinsamen Nenner eben jene „effectiveness in interaction“, die schon Goldfried und D’Zurilla (1969) als wesentliches Merkmal beschrieben haben, herausgearbeitet. Laireiter und Lager (2006, S. 70) folgen diesem Gedanken, indem sie definieren: „Soziale Kompetenzen können generell als Fertigkeiten zur Erfüllung sozialer Bedürfnisse und Ziele angesehen werden“.

Des Weiteren führen Goldfried und D’Zurilla (1969, S. 158) aus, effektives Verhalten „produces a maximum of other positive consequences and a minimum of negative ones“, womit sich als weiteres Kennzeichen des Konstrukts der Grad der Effektivität also daran bemessen lässt, wie viele positive Ergebnisse Resultat der Handlung sind. Riemann und Allgöwer (1993, S. 153) definieren beispielsweise: „Soziale Kompetenz wird Personen zugesprochen, die in der Lage sind, so mit anderen Personen zu interagieren, dass dieses Verhalten ein Maximum an positiven und ein Minimum an negativen Konsequenzen für eine der an der Interaktion beteiligten Personen mit sich bringt. Darüber hinaus muss das Interaktionsverhalten mindestens als sozial akzeptabel gelten.“ Auch Hinsch und Pfingsten (2007, S. 4) greifen die Notwendigkeit der Balance negativer und positiver Konsequenzen auf, indem sie soziale Kompetenzen als die „Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen“ definieren. In diesen beiden Definitionen werden somit zwei weitere Merkmale sozialer Kompetenzen zum Ausdruck gebracht: der soziale Bezugspunkt und die Vielschichtigkeit sozialer Kompetenzen mit kognitiven, emotionalen und behavioralen Aspekten. Diesbezüglich weist Reinders (2007, S. 27) darauf

hin, dass die „Dimensionierung nach kognitiven, emotionalen und Verhaltensaspekten als eine generelle Struktur angenommen wird“, was auch von vielen anderen Autoren bestätigt wird (vgl. Arnold & Lindner-Müller 2012, S. 9; Brohm 2009, S. 89; Reinders 2008, S. 28; Kunter & Stanat 2002, S. 54; Kanning 2002, S. 158; Topping, Bremner & Holmes 2000, S. 29; Rose-Krasnor 1997, S. 119). Topping, Bremner und Holmes (2000, S. 32) integrieren die beiden oben benannten Merkmale dann in einer Definition: „Our definition of social competence is the possession and use of the ability to integrate thinking, feeling, and behavior to achieve social tasks and outcomes valued in the host context and culture.“ Soziale Kompetenzen können also nicht nur daran bemessen werden, ob und in welchem Ausmaß das Verhalten einer Person zum gewünschten Erfolg führt, sondern müssen auch vor dem Hintergrund der jeweiligen sozialen Umgebung und Kultur betrachtet werden, womit der Einschätzung sozialer Kompetenzen eine Wertung innewohnt (vgl. Kanning 2002, S. 156). Arnold und Lindner-Müller (2012, S. 13) illustrieren dies am Beispiel der Durchsetzungsfähigkeit, welcher in individualistisch geprägten Gesellschaften eine entscheidende Rolle zukommt, wohingegen in kollektivistischen Gesellschaften dem Aushandeln von Kompromissen mehr Vorrang eingeräumt wird. Ob ein Verhalten als sozial kompetent eingeschätzt wird, hängt davon ab, welcher Referenzrahmen angelegt wird, in welcher Situation und mit welchen Interaktionspartnern das Verhalten gezeigt wird, worauf das Verhalten abzielt, wie dieses Verhalten in Bezug zu anderem Verhalten gesetzt wird und welche sozialen Normen und Wertvorstellungen aktuell vorherrschen (vgl. Böttcher & Lindart 2009, S. 14; Semrud-Clikeman 2007, S. 2; DuBois u.a. 2003, S. 406; Rose-Krasnor 1997, S. 126; Kanning 2002, S. 155f.; Topping, Bremner & Holmes 2000, S. 31). „However, very different social competencies are required and valued in different contexts. Behaviors that are dysfunctional and disapproved of in one context might be functional and approved of in another“ (Topping, Bremner & Holmes 2000, S. 33). Es hat sich bspw. gezeigt, dass internationale Programme, die ohne Adaption auf den jeweiligen eigenen Kontext übertragen wurden, sich als am wenigsten effektiv erwiesen. Intensive Anpassungen an den kulturellen Kontext hingegen erhöhten die Effektivität (vgl. Hasson, Sundell, Beelmann & von Thiele Schwarz 2014, S. 032). Der Umgang mit divergierenden sozialen Erwartungen stellt vor allem in der Lebensphase Jugend ein entscheidendes Moment dar (vgl. Hurrelmann, Harring & Rohlf 2014, S. 61). Gerade Schüler*innen werden täglich mit Erwar-

tungen seitens der Lehrkräfte konfrontiert, die denen der Peergruppe diametral gegenüberstehen können, weswegen die Kinder und Jugendlichen vor der Herausforderung stehen, ihre Rolle als Schüler*in und ihre Rolle als Gleichaltrige*r und Freund*in ständig auszubalancieren (vgl. BMFSFJ 2017, S. 212; Krappmann 2002, S. 97). Sozial kompetentes Verhalten muss daher situativ unterschiedlich ausfallen¹⁶.

Ein weiterer Ansatz, der in den Definitionen sozialer Kompetenzen Niederschlag findet, ist der eines positiven Beziehungserhalts. Dieser Gedanke findet sich bspw. bei Rubin und Rose-Krasnor (1992, S. 285), die in der Tradition von Goldfried und D’Zurilla (1969) die funktionale Beschreibung von Kompetenz als effektives Handeln aufgreifen und diese erweitern, indem sie „social competence as the ability to achieve personal goals in social interaction while simultaneously maintaining positive relationships with others over time and across situations“ (Rubin & Rose-Krasnor 1992, S. 285) begreifen. Das von verschiedenen Autoren benannte Merkmal des Maximums an positiven und des Minimums an negativen Konsequenzen für eine an der Interaktion beteiligte Person (vgl. Hinsch & Pfingsten 2007, Riemann & Allgöwer 1993, Goldfried & D’Zurilla 1969) wird erweitert, indem die Berücksichtigung der Interessen aller an der Interaktion Beteiligten als bedeutsames Kennzeichen sozial kompetenten Verhaltens erachtet wird. Zu nennen sind hier Petermann (2002, S. 175), der in diesem Sinne betont: „Unter sozialer Kompetenz versteht man die Fähigkeit zur angemessenen Wahrnehmung und Bewertung der eigenen Person und des Interaktionspartners. Das gezeigte Verhalten soll für die handelnde Person und die Interaktionspartner möglichst viele positive und möglichst geringe negative Konsequenzen zur Folge haben“ und Kanning (2002, S. 155), der darlegt: „Sozial kompetentes Verhalten versucht demzufolge einen Ausgleich der Interessen zwischen den von einer Interaktion betroffenen Parteien herzustellen. Im günstigsten Falle trägt sozial kompetentes

¹⁶ Frey (2013, S. 32) betrachtet gerade diese Abhängigkeit des Konstrukts von einem Bezugsrahmen als eine besondere Herausforderung, da dadurch der wissenschaftliche Anspruch der Wertneutralität bei der Definitionsfindung nicht mehr beibehalten werden könne. Kanning (2002, S. 156) argumentiert mit Bezug auf diesen Aspekt, dass sich gerade die Definition sozial kompetenten Verhaltens als Durchsetzung eigener Ziele bei Wahrung der Akzeptanz des Verhaltens durch die an der Interaktion Beteiligten für den wissenschaftlichen Umgang mit dieser Schwierigkeit eigne, da die evaluative Abhängigkeit sozialer Kompetenzen zum Ausdruck gebracht werde und gleichzeitig deutlich würde, dass der Bewertungsvorgang in der Umgebung vorgenommen würde und nicht dem Forscher obliege, weswegen der Forderung nach einer wertneutralen Forschung nachgekommen werden könne.

Verhalten dazu bei, dass alle Beteiligten ihre Interessen in gleichem Maße verwirklichen können“. Schon Roth (1971, S. 483) weist auf die Notwendigkeit der Anerkennung „des wechselseitigen Angewiesenseins aufeinander“ in zwischenmenschlichen Beziehungen hin. Eine Person handelt demnach nicht schon sozial kompetent, wenn sie ihre Ziele bei der Beachtung sozial geltender Mindeststandards erreicht, sondern erst dann, wenn die Bedürfnisse des Gegenübers im Handeln Berücksichtigung finden und im Einvernehmen aller Beteiligten eine für alle gleichermaßen zufriedenstellende Lösung gefunden werden kann.

Vor allem Uwe Peter Kanning wird im Rahmen der Debatte um soziale Kompetenzen im deutschen Sprachraum vielfach zitiert (vgl. Frey 2013, Arnold & Lindner-Müller 2012, Arnold, Lindner-Müller & Riemann 2012, Bayer, Ditton & Wohlkinger 2012, Kanning, Böttcher & Herrmann 2012, Böttcher & Lindart 2009, Reinders 2008, Becker 2008, Reinders 2007, Bastians & Runde 2002, Jerusalem & Klein-Heßling 2002). Soziale Kompetenzen beschreibt der Autor als die „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert“ (Kanning 2002, S. 155). Mit der Unterscheidung von sozialen Kompetenzen und sozial kompetentem Verhalten, die auch schon weiter oben in der Definition von Topping, Bremner und Holmes (2000, S. 32) zum Ausdruck gebracht wird, wird ein weiteres Kennzeichen sozialer Kompetenzen zum Ausdruck gebracht: Das konkrete Verhalten stellt die Manifestation der latent vorhandenen Kompetenz dar. Soziale Kompetenzen sind als Dispositionen für die eigentliche Performanz zu verstehen, können aber nicht als Garanten für tatsächliches sozial kompetentes Verhalten in allen Situationen betrachtet werden. Die Verhaltensausbübung setzt die Verfügbarkeit spezifischer Fertigkeiten und bestimmter vorgelagerter Fähigkeiten sowie die Motivation zum Zeigen dieses Verhaltens und die Geeignetheit der Situation voraus (vgl. Topping, Bremner & Holmes 2000, S. 28).

Manche Autor*innen fassen hingegen soziale Kompetenzen als Persönlichkeitsfähigkeiten auf, welche das Verhalten ermöglichen und prägen. In dieser Tradition stehen bspw. Bastians und Runde (2002, S. 187). Andere wiederum betonen, dass soziale Kompetenzen eben genau nicht stabile Persönlichkeitsmerkmale sind, die das Verhalten einer Person über einen längeren Zeitraum prägen, da Kompetenzen erlernbar und trainierbar sind und in Abhängigkeit von den umgebenden Umweltbedingungen entwickelt werden (vgl. Grabowski 2014, S. 19;

Erpenbeck 2012, S. 21; Hinsch & Pfungsten 2007, S. 6). „In fact, social competence is not a single homogeneous attribute that is within the child, but a constellation of thoughts, feelings, skills, and behaviors that vary from situation to situation“ (Topping, Bremner & Holmes 2000, S. 35). Dieser Gedanke findet sich auch bei de Boer (2014, S. 32), die festhält, dass soziale Kompetenz „weit mehr umfasst als die individuellen Fähigkeiten einer einzelnen Person“. Nangle, Erdley u.a. (2010, S. 41) weisen darauf hin, dass Verhalten vielmehr von der Situation an sich als von persönlichen Merkmalen beeinflusst sei, was in der Konsequenz eine Betrachtung von sozialen Fertigkeiten als Persönlichkeitseigenschaften somit ausschließt. Dass soziale Kompetenzen auch Persönlichkeitseigenschaften beinhalten, gilt jedoch als erwiesen (vgl. hierzu Arnold u.a. 2012, Denham u.a. 2009, Semrud-Clikeman 2007). Aktuell wird angenommen, dass sowohl Persönlichkeitseigenschaften als auch die Spezifika der Situation sozial kompetentes Verhalten beeinflussen: „Konsensfähig ist heute die interaktionistische Sichtweise, wonach sich das Verhalten in einer konkreten Situation aus einem Zusammenspiel zwischen den Eigenschaften des Individuums sowie den Spezifika der Situationen ergibt“ (Kanning 2002, S. 158).

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass soziale Kompetenzen effektives und die Interessen aller Beteiligten in einer sozialen Interaktion berücksichtigendes Handeln ermöglichen. Weitere Merkmale des Konstrukts stellen die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung grundsätzlicher Verfügbarkeit und konkreter Performanz in einer Situation, die Kontextabhängigkeit, die Kulturabhängigkeit und die Erlern- und Veränderbarkeit über die Lebensspanne hinweg dar. Über soziale Kompetenzen zu verfügen und sozial kompetent zu handeln bedeutet demnach, über Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bereichen Kognition, Emotion, Motivation und Verhalten zu verfügen und dies zielgerichtet in konkreten sozialen Situationen, vor dem Hintergrund des jeweiligen Kontextes und unter gleichwertiger Berücksichtigung der Bedürfnisse des Gegenübers und der eigenen Person einzusetzen.

Da auch anhand der verschiedenen Definitionen das Konstrukt sozialer Kompetenzen noch nicht in seiner in Gänze greif- und messbar hervortritt (vgl. Nangle, Grover u.a. 2010, S. 6), wird im nächsten Kapitel der Versuch einer weiteren Konkretisierung unternommen. Es werden zunächst Modelle vorgestellt, die die Struktur des Konstrukts genauer abzubilden versuchen, bevor ein Modell präsen-

tiert wird, welches das Entstehen sozial kompetenten Verhaltens in einer spezifischen Situation in den Blick nimmt. Hieran anschließend wird auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen über den Lebensverlauf eingegangen. Flankierend zu der Entwicklungsbeschreibung wird genauer auf die die soziale Kompetenzentwicklungen beeinflussenden Faktoren Kind selbst, Familie, Peers und Schule eingegangen.

2.3 Zur Struktur und Entwicklung sozialer Kompetenzen

Ähnlich der Fülle an Definitionen gibt es eine Vielzahl an Sozial-Kompetenz-Modellen unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und ungleichen Abstraktionsgrades, die nebeneinander existieren. Bis heute findet sich weder eine einheitliche Taxonomie der Teilfacetten sozialer Kompetenzen noch ein Modell, welches die Genese sozial kompetenten Verhaltens über den Lebensverlauf erschöpfend erklärt (vgl. Kanning 2014, S. 118; Laireiter & Lager 2006, S. 70).

Zunächst lassen sich Modelle, die die Beschaffenheit und die Gliederung sozialer Kompetenzen im Allgemeinen in den Blick nehmen (Strukturmodelle), von lebensalterbezogenen Entwicklungsbeschreibungen unterscheiden. Strukturmodelle sind Auflistungen von Teilaspekten sozialer Kompetenzen, die aufgrund theoretischer Annahmen und/oder empirischer Überprüfungen dem Konstrukt zugeordnet werden. Entwicklungsbasierte Kompetenzbeschreibungen wiederum betrachten, inwiefern und abhängig von welchen Einflüssen Kompetenzen sich in verschiedenen Lebensstadien ausbilden, aufeinander aufbauen und ausdifferenzieren. Modelle, die die Entstehung eines spezifischen Verhaltens in einer konkreten Situation beschreiben, sind sogenannte Prozessmodelle.

2.3.1 Modelle der Struktur und Beschaffenheit sozialer Kompetenzen

Eine theoretische Herausbildung eines Strukturmodells sozialer Kompetenzen findet sich bspw. bei Cavell (1990), Rose-Krasnor (1997), DuBois u.a. (2003) sowie Perren und Malti (2016). Empirische Herleitungen, wie durch Caldarella und Merrell (1997) und Kanning (2009) vorgenommen, bilden bislang noch die Ausnahme (vgl. Brohm 2009, S. 84). Im Folgenden werden die Ansätze von Dubois u.a. (2003), Caldarella und Merrell (1997) und Kanning (2009) genauer vorgestellt, da sie sich für den empirischen Teil dieser Arbeit als von besonderer

Relevanz erwiesen haben. Alle drei Modelle berücksichtigen, dass soziale Kompetenzen kognitive, behaviorale, emotionale und motivationale Aspekte beinhalten. Das Modell von Caldarella und Merrell (1997) geht darüber hinaus im Speziellen auf die sozialen Kompetenzen von 3- bis 18-Jährigen ein.

Vier-Komponenten-Modell nach David L. DuBois, Robert D. Felner, Gilbert R. Parra und Christy Lopez (2003)

Das von DuBois und Felner (1996) ursprünglich entwickelte Modell betrachtet soziale Kompetenzen als Voraussetzung für psychische Gesundheit. Interessant an diesem Modell ist, dass es soziale Kompetenzen als Schutzfaktoren beschreibt und nicht vor dem Hintergrund einer defizitorientierten Perspektive auf die aus einem Mangel an sozialen Kompetenzen resultierenden Entwicklungsrisiken eingeht (vgl. DuBois u.a. 2003, S. 403). Die Autor*innen betrachten soziale Kompetenzen wie Rose-Krasnor (1997) als Voraussetzung für effektives Handeln in sozialer Interaktion: „Social competence refers to the degree to which youth demonstrate the capacities required for effective interpersonal functioning“ (DuBois u.a. 2003, S. 404). Darüber hinaus betonen sie, dass sich soziale Kompetenzen nicht nur an der Verfügbarkeit bestimmter Fertigkeiten bemessen lassen, sondern auch berücksichtigt werden muss, inwiefern das gezeigte Verhalten den Anforderungen der sozialen Situation entspricht. In einer überarbeiteten Version von 2003 wird der Bereich „psychological competence/well-being“ als eine weitere Voraussetzung psychischer Gesundheit ergänzt, da beide Dimensionen unabhängig voneinander psychische Gesundheit prägen und sich über die Lebensspanne hinweg wechselseitig beeinflussen (vgl. DuBois u.a. 2003, S. 404).

Die Autor*innen führen ausgehend von einem konkreten Einzelfall exemplarisch in die Anwendung ihres Modells ein. Aus Interviews mit einem betreffenden Kind, Aussagen der Eltern und der Klassenlehrkraft und aus Verhaltensbeobachtungen identifizieren sie Ressourcen und Problembereiche des Kindes und ordnen diese einer der vier Dimensionen zu (vgl. DuBois u.a. 2003, S. 415ff.). Dabei wird darauf hingewiesen, dass eine Orientierung an der Förderung positiven Verhaltens bei allen Beteiligten auf mehr Resonanz stößt als eine Fokussierung auf die Reduzierung von Defiziten (vgl. DuBois u.a. 2003, S. 425f.). Das Modell selbst (siehe Abbildung 1) bezeichnen die Autor*innen als theoretisches Rahmenmodell, dessen Gültigkeit erst noch an größeren Stichproben empirisch überprüft werden müsste (vgl. DuBois u.a. 2003, S. 429).

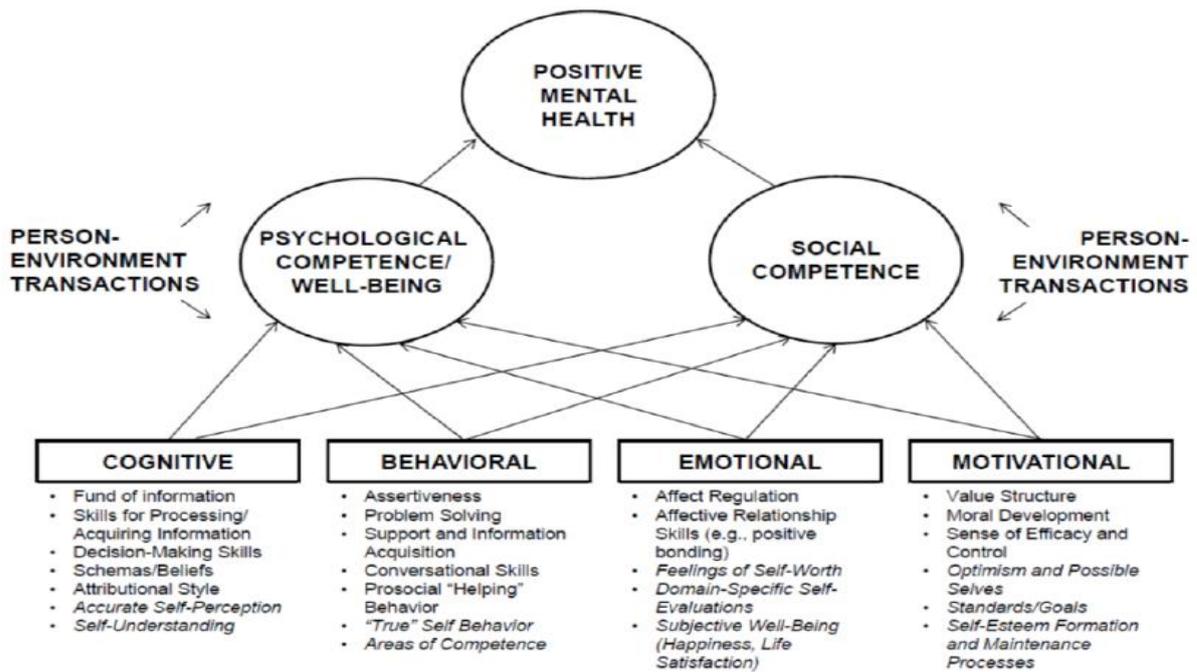


Abbildung 1: Revidiertes Vier-Komponenten-Modell psychischer Gesundheit (DuBois u.a. 2003, S. 405)¹⁷

Kategorienschema positiver sozialer Fertigkeiten nach Paul Caldarella und Kenneth W. Merrell (1997) – Taxonomie bedeutsamer Facetten sozialer Kompetenzen für Kinder und Jugendliche

Vielfach zitiert wird das empiriebasierte Modell positiver sozialer Fertigkeiten von Caldarella und Merrell (1997) (vgl. Lindner-Müller, John & Arnold 2012, S. 51). Die Autoren identifizierten 19 Studien und Testmanuale, die multivariate Verfahren nutzten, um Dimensionen sozialer Kompetenzen bei 3- bis 18-Jährigen zu ermitteln. Anliegen der Autoren war es, ein ressourcenorientiertes Modell zu entwickeln, mit welchem der Fokus von Interventionsmaßnahmen mehr auf die Stärkung positiven Verhaltens als auf die Reduzierung problematischen Verhaltens gelegt werden konnte. Bis dahin wären vor allem Kategorisierungen negativer sozialer Verhaltensweisen vorgenommen worden (Caldarella & Merrell 1997, S. 264). In dem Modell werden grundlegende Bereiche positiven sozialen Verhaltens definiert. Es soll dazu dienen, Entwicklungspotenzial bei Einzelnen identifizieren, Verhaltensinterventionen entwickeln und Wirkungen von Interventionen ermitteln zu können. Gleichzeitig soll das Modell dazu beitragen, die

¹⁷ Anmerkung: Die im revidierten Modell dem Bereich psychological competence/well-being zugeordneten Teilfertigkeiten sind kursiv gedruckt.

weitere theoretische Entwicklung des Konstrukts sozialer Kompetenzen voranzutreiben (vgl. Caldarella & Merrell 1997, S. 271). Dem Modell von Rose-Krasnor (1997) ähnlich, stellt das hier vorgestellte Kategorienschema ein Rahmenmodell dar: „The proposed taxonomy of five major dimensions of social skills identified through this investigation provides an important and practical common framework in this essential area“ (Caldarella & Merrell 1997, S. 273). Bei der Analyse der Untersuchungen und Erhebungsverfahren stellten sie fest, dass fünf Bereiche sozialer Kompetenzen in den meisten Untersuchungen wiederkehrend benannt wurden: „Peer Relations“ (Peerbeziehungen), „Self Management“ (Selbstmanagement), „Academic“ (schulbezogene Aspekte), „Compliance“ (Compliance/Kooperation) und „Assertion“ (Durchsetzungsfähigkeit) (Caldarella & Merrell 1997, S. 264; dt. Übersetzung nach Arnold u.a. 2012, S. 10). Die Autoren listen tabellarisch auf (ebd., S. 275), welche spezifischen Fertigkeiten mit diesen Dimensionen in den verschiedenen Untersuchungen assoziiert wurden und weisen darauf hin, dass die fünf Bereiche weder überschneidungsfrei noch unabhängig voneinander zu betrachten sind. Die hier aufgelisteten Fertigkeiten können auch den Bereichen Kognition, Emotion, Verhalten und Motivation zugeordnet werden.

Tabelle 1: Auflistung sozialer Kompetenzen, geordnet nach Häufigkeit der Benennung (vgl. Caldarella & Merrell 1997, S. 275)

Dimension	In den Einzeluntersuchungen benannte soziale Fertigkeiten, geordnet nach Häufigkeit der Benennung (aufgeführt werden nur die jeweils ersten drei)
Peer Relations	<ul style="list-style-type: none"> • Compliments/praises/applauds peers • Offers help or assistance to peers when needed • Invites peers to play/interact
Self Management	<ul style="list-style-type: none"> • Remains calm when problems arise, controls temper when angry • Follows rules, accepts imposed limits • Compromising with others when appropriate, compromises in conflicts
Academic	<ul style="list-style-type: none"> • Accomplishes tasks/assignments independently, displays independent study skills • Completes individual seatwork/assigned tasks • Listens to and carries out teacher directions
Compliance	<ul style="list-style-type: none"> • Follows instructions/directions • Follows rules • Appropriately uses free time
Assertion	<ul style="list-style-type: none"> • Initiates conversations with others • Acknowledges compliments • Invites peers to play, invites others

Die Dimensionen „Self Management“ und „Compliance“ weisen erhebliche Ähnlichkeiten auf. Überlappungen einzelner Fertigkeiten finden sich jedoch auch in den Dimensionen „Peer Relations“ und „Assertion“ oder „Self Management“ und „Academic“. Die fünf-dimensionale Struktur wird von den Autoren jedoch beibehalten, da die in die Review aufgenommenen Studien zwar Zusammenhänge zwischen „Self Management“ und „Compliance“ feststellten, dennoch aber zwei Faktoren annahmen. Die Überlappungen einzelner Fertigkeiten deuten die Autoren als Beleg für die Relevanz dieser in den unterschiedlichen Dimensionen und Kontexten und nicht als Kritikpunkt an dem Modell, wenn gleich betont wird, dass eine Einteilung spezifischer, empirisch abgeleiteter Fertigkeiten in einzelne trennscharfe Verhaltensbereiche einen entscheidenden Beitrag zur Einschätzung, Diagnose und Förderung sozialer Kompetenz liefern könnte und zukünftig anzustreben sei (ebd., S. 271f.).

4-Faktorenmodell sozialer Kompetenzen nach Uwe Peter Kanning (2009) – Taxonomie bedeutsamer Facetten sozialer Kompetenzen für Erwachsene

Ein ähnliches Vorgehen für eine Kategorisierung sozialer Kompetenzen wie bei Caldarella und Merrell (1997) findet sich im deutschsprachigen Raum bei Kanning (2002, 2009), auf dessen Arbeiten zur Strukturierung sozialer Kompetenzen bei Jugendlichen und Erwachsenen vielfach rekurriert wird (vgl. Enders 2014, Frey 2013, Bayer u.a. 2012, Arnold u.a. 2012, Limbourg & Steins 2011, Reiter 2011, Scheithauer & Bull 2010, Böttcher & Lindart 2009). Grundsätzlich geht Kanning (2002, S. 158) davon aus, dass einzelne Facetten sozialer Kompetenzen dem perzeptiv-kognitiven, behavioralen oder emotional-motivationalen Bereich zuzuordnen sind. Darüber hinaus beschreibt der Autor, dass einige der Kompetenzen von allgemeiner und andere von bereichsspezifischer, bspw. beruflicher, Relevanz sind (vgl. Kanning 2002, S. 158 oder auch Röhrle & Sommer 1994, S. 112).

Nach einer Sichtung von Kompetenzkatalogen für Erwachsene, mit denen verschiedenste Autoren (vgl. Argyle 1969, Faix & Laier 1989, Schuler & Barthelme 1995) soziale Kompetenzen beschreiben, macht Kanning (2002, S. 157) rund 100 Begriffe ausfindig. Hierbei stellt der Autor fest, dass je nach Forschungsschwerpunkt der einzelnen Autoren die Festlegung dessen, was als zugehörig zu dem Konstrukt sozialer Kompetenz betrachtet wird, verschieden ausfällt. Die Streichung von Synonymen, die inhaltlich gleich gefüllte Kompetenzbeschreibungen unter verschiedene Begriffe fassten, führte zu 17 übrig gebliebenen Begriffen. „Faktorenanalytische Untersuchungen führen letztlich zu einer Struktur, bestehend aus 17 Primärfaktoren sozialer Kompetenzen, die sich zu vier Sekundärfaktoren gruppieren lassen“ (Kanning 2015, S. 8). Im Rahmen der Entwicklung des „Inventar sozialer Kompetenzen“, einem Instrument zur Erfassung der sozialen Kompetenzen bei Personen ab 16 Jahren, wurden dann Items zu den 17 identifizierten sozialen Kompetenzen formuliert. Die für eine Urversion entwickelten 530 Items wurden in einem mehrstufigen Verfahren von Datenerhebungen und testtheoretischen Analysen auf 108 Items reduziert. Diese bestehen aus Aussagen, die anhand von 4 Antwortoptionen (1 trifft gar nicht zu, 2 trifft eher nicht zu, 3 trifft eher zu, 4 trifft sehr zu) beantwortet werden. Eine Übersicht über die einzelnen Dimensionen inklusive Definition der Sekundärfaktoren findet sich bei Kanning (2015, S. 9). Eine genaue Beschreibung des jeweiligen Aspekts ist Kanning 2009 (S. 15ff.) zu entnehmen.

Tabelle 2: Dimensionen sozialer Kompetenzen (vgl. Kanning 2015, S. 9; Kanning 2009, S. 15ff.)

Sekundärfaktoren	Primärfaktoren
Offensivität Fähigkeit, aus sich herauszugehen und im Kontakt mit anderen Menschen eigene Interessen aktiv verwirklichen zu können.	<ul style="list-style-type: none"> • Durchsetzungsfähigkeit • Konfliktbereitschaft • Extraversion • Entscheidungsfreudigkeit
Soziale Orientierung Ausmaß, in dem eine Person anderen Menschen offen und mit positiver Grundhaltung gegenübertritt.	<ul style="list-style-type: none"> • Prosozialität • Perspektivenübernahme • Wertepluralismus • Kompromissbereitschaft • Zuhören
Reflexibilität Ausmaß, in dem sich eine Person mit sich und ihren Interaktionspartnern aktiv auseinandersetzt.	<ul style="list-style-type: none"> • Personenwahrnehmung • direkte Selbstaufmerksamkeit • indirekte Selbstaufmerksamkeit • Selbstdarstellung
Selbststeuerung Fähigkeit eines Menschen, flexibel und rational zu handeln, wobei man sich selbst bewusst als Akteur begreift.	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstkontrolle • emotionale Stabilität • Handlungsflexibilität • Internalität

In der Zusammenschau ist festzustellen, dass eine Grundannahme der Kategorisierungen ist, dass soziale Kompetenzen sowohl kognitive als auch emotionale, behaviorale und motivationale Aspekte beinhalten, was auch von vielen anderen Autor*innen angenommen wird (vgl. Arnold & Lindner-Müller 2012, S. 9; Brohm 2009, S. 89; Reinders 2008, S. 28; Reinders 2007, S. 26; Kunter & Stanat 2002, S. 54; Topping, Bremner & Holmes 2000, S. 29; Rose-Krasnor 1997, S. 119).

Den theoretisch hergeleiteten Modellen von Rose-Krasnor (1997), Perren und Malti (2016) und DuBois u.a. (2003) ist gemein, dass sie sich selbst als zur Orientierung dienende Rahmenkonzepte verstehen, die entlang der Zielgruppe und der interessierenden Merkmale weiter operationalisiert und einer empirischen Überprüfung unterzogen werden könnten. Dies bedeutet, dass die den verschiedenen Dimensionen zugeordneten Teilfertigkeiten weiter ausdifferenziert und mit konkreten Verhaltensbeschreibungen für eine jeweilige Zielgruppe gefüllt werden müssen. Caldarella und Merrell (1997) und Kanning (2009) führen in

ihren empirisch hergeleiteten Modellen bereits klarer aus, welches konkrete Verhalten mit den jeweiligen Teilfertigkeiten assoziiert wird. Hierbei verweisen Caldarella und Merrell (1997, S. 267) jedoch auch darauf, dass diese weiter konkretisiert und operationalisiert werden müssen. Darüber hinaus besitzen die Taxonomien von Caldarella und Merrell (1997) und Kanning (2009) Gültigkeit für eine bestimmte Altersgruppe, d.h. dass die dort beschriebenen sozial kompetenten Verhaltensweisen nicht auf alle Lebensalter zu übertragen sind. Im ersten Fall ist die Beschreibung zutreffend für Kinder und Jugendliche im Alter von 3 bis 18 Jahren, im zweiten Fall für Jugendliche ab 16 Jahren. Caldarella und Merrell (1997, S. 272) weisen zudem darauf hin, dass in ihrer Review jüngere Kinder der Altersgruppe drei bis sechs Jahre deutlich überrepräsentiert waren, was bedeuten könnte, dass die Passung der fünf Dimensionen vor allem auf diese Zielgruppe zutrifft. Das bedeutet strenggenommen, dass eine Beschreibung für 6- bis 16-Jährige noch aussteht. Bevor daher im Folgenden auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen in unterschiedlichen Lebensaltern eingegangen wird, wird der Vollständigkeit halber zunächst noch ein Modell vorgestellt, welches die Entstehung sozial kompetenten Verhaltens in einer konkreten Situation erklärt.

2.3.2 Modell der prozesshaften Entwicklung sozialer Kompetenzen in einer konkreten Situation

Als anerkannt und vielfach Interventionsmaßnahmen zugrundeliegend (siehe hierzu auch Nangle, Grover u.a. 2010, S. 12; Lindner-Müller 2008, S. 237; Semrud-Clikeman 2007, S. 4; Ladd 2005, S. 202; Jerusalem & Klein-Heßling 2002 S. 165)¹⁸ gilt das sechsstufige Modell der kognitiven sozialen Informationsverarbeitung von Kindern in sozialen Situationen nach Crick und Dodge (1994). Die Autoren legen in ihrem Modell den Fokus darauf, wie soziales Verhalten in einer bestimmten Situation entsteht. Das Modell stellt damit eine Erweiterung der sozialkognitiven Lerntheorie nach Bandura (1979) dar, indem es die Grundannahmen des Beobachtungs- und Nachahmungslernens teilt, darüber hinaus aber beschreibt, welche Prozesse noch das Verhalten in einer bestimmten Situation konstituieren. Dieses Modell wird nun genauer expliziert. Außerdem werden zwei Modelle aus dem deutschen Sprachraum von Kanning (2005) und

¹⁸ Z.B. Sozialtraining in der Schule (Petermann u.a. 2012); Verhaltenstraining in der Grundschule (Petermann u.a. 2013), Faustlos (dt. Version von Second Step; Cierpka 2011).

Becker (2008) vorgestellt, die starke Parallelen zu Crick und Dodge (1994) aufweisen, für sich jedoch proklamieren, nicht die Genese von Verhalten in einer sozialen Situation im Allgemeinen, sondern im Speziellen die Entstehung sozial kompetenten Verhaltens in den Blick zu nehmen.

Prozessmodell der sozialen Informationsverarbeitung nach Nicki R. Crick und Kenneth A. Dodge (1994)

Dem Modell (siehe Abbildung 2) liegt der bei Goldfried und D’Zurilla (1969) beschriebene situationsspezifische Problemlöseansatz zugrunde, nach dem sich sozial kompetentes Verhalten in der erfolgreichen Bewältigung schwieriger Situationen ausdrückt. Dieses Modell stellt ein grundlegendes in der Kompetenzforschung dar und wurde vielfach in der Entwicklung von Messverfahren eingesetzt (vgl. Nangle, Grover u.a. 2010, S. 11). Auf eine ausführlichere Darstellung wird an dieser Stelle verzichtet, da diese in Kap. 2.6 zum Assessment und zur Operationalisierung sozialer Kompetenzen erfolgt.

In der Weiterentwicklung des Vorgängermodells von Dodge u.a. (1986) und aufbauend auf die Grundannahmen von Goldfried und D’Zurilla (1969) beschreiben die Autor*innen die Entstehung sozial kompetenten Verhaltens im Handlungsprozess als einen mehrstufigen, nichtlinearen, zirkulären Prozess, der automatisch – d.h. nicht bewusst und nicht reflektiert – und vorrangig kognitiv abläuft. Die einzelnen Phasen des Prozesses laufen kontinuierlich und parallel ab: „So children are always encoding, interpreting, and accessing response“ (Crick & Dodge 1994, S. 77). Das Modell kann vor allem dazu dienen, die prozessuale Verarbeitung eines einzelnen Stimulus nachvollziehen zu können und interindividuelle Unterschiede im Sozialverhalten zu verstehen. Im Rahmen von Trainingsmaßnahmen können mit Hilfe des Modells bestehende Defizite in einzelnen Phasen im Informationsverarbeitungsprozess herausgefiltert werden, um dann eine passgenaue Förderung entwickeln zu können.

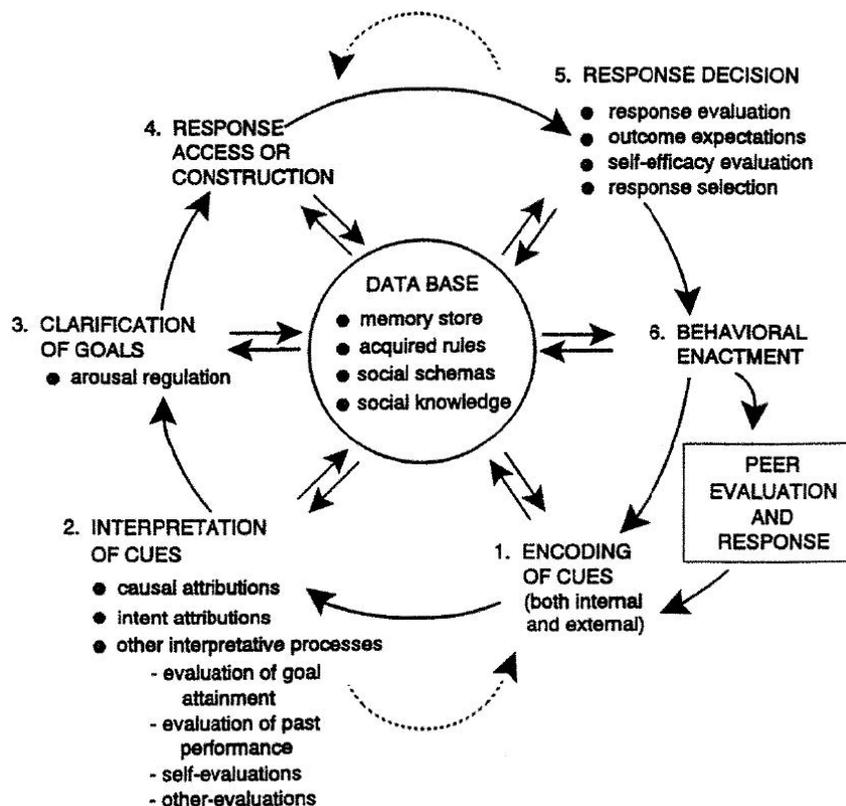


Abbildung 2: Modell der sozialen Informationsverarbeitung (Crick & Dodge 1994, S. 76)

Als voraussetzungsvoll für soziales Handeln ist hierbei zunächst, dass Schlüsselreize in einer Situation wahrgenommen (1) und interpretiert (2) werden. Dabei werden die vorhandenen Hinweisreize mit bereits gemachten Erfahrungen und Modellvorlagen abgeglichen. Diese bilden in der „Data Base“, dem Langzeitgedächtnis, den Mittelpunkt des Modells. Neben dem Erfahrungsspeicher enthält dieses noch Wissen über soziale Regeln und Schemata¹⁹, die die am Ende resultierende Handlungsausführung beeinflussen. In die Entscheidung für späteres Verhalten einbezogen werden angenommene Ursachen und Intentionen des Gegenübers. Auch der Grad der Erreichung eigener Ziele in der der aktuellen Situation vorangegangenen Interaktion spielt eine Rolle bei der Generierung möglicher Reaktionen. Ferner wird auf die in der Vergangenheit gemachten Selbstwirksamkeitserfahrungen²⁰ zurückgegriffen. Gleichermäßen wirkt sich auch die

¹⁹ „Ein Schema ist eine kognitive Struktur, die alle für das Individuum vorhandenen Informationen über ein bestimmtes Objekt, Ereignis, Person oder Gruppe beinhaltet“ (Dimitrova & Lüdmann 2011, S. 115).

²⁰ Das Konzept der Selbstwirksamkeit geht auf Untersuchungen Albert Banduras in den 1970er Jahren zurück. Für eine Einführung in die Grundlagen des Konzepts kann der Aufsatz von Bandura (1977), „Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change“, empfohlen werden. Vor dem Hintergrund des Konzepts der Selbstwirksamkeit

Wahrnehmung von den eigenen sozialen Kompetenzen und denen des Gegenübers auf die Reaktionswahl aus, und letztlich beeinflussen Annahmen über die Perspektive des anderen auf die Situation die Auswahl. Hieran schließen sich dann die Herausbildung eines Ziels oder eines gewünschten Ausgangs der Situation (3) und die Generierung von Handlungsmöglichkeiten (4) an, wobei auf die im Langzeitgedächtnis abgelegten Erfahrungen zurückgegriffen wird. Letztlich werden diese Handlungsmöglichkeiten dann auf ihre mögliche Wirkung und Angemessenheit in der Situation hin überprüft und auf Grundlage bisher gemachter Selbstwirksamkeitserfahrungen ausgewählt (5), bevor es dann zum Handlungsvollzug kommt (6). Im Anschluss daran erfolgt dann die Evaluation der eigenen Handlung anhand der Reaktion der Umgebung darauf (vgl. Crick & Dodge 1994, S. 76ff.). Eine Erweiterung des Modells um die auf emotionaler Ebene ablaufenden Prozesse im Prozessverlauf erfolgte durch Lemerise und Arsenio (2000). Fähigkeiten auf den jeweiligen Stufen können sozial kompetentes Verhalten voraussagen und Defizite resultieren in Schwierigkeiten in sozialen Interaktionen (vgl. Semrud-Clikeman 2007, S. 4; Jerusalem & Klein-Heßling 2002, S. 165), weswegen das Modell für die Identifikation von Schwierigkeiten bei Einzelnen und für die Planung passender Interventionen geeignet erscheint. Über direktes Feedback für das individuelle Verhalten von den Interaktionspartnern und direkte positive Verstärkung in Form positiver Konsequenzen auf das gezeigte Verhalten (Operante Konditionierung, auf vorangegangenen Erfahrungen basierendes Ausprobieren eines Verhaltens in einer neuen Situation) wird Sozialverhalten erworben und durch wiederholte Anwendung weiterentwickelt. Dieser Lernprozess wird dabei von den kognitiven Erwartungen hinsichtlich der Effektivität einer eingesetzten Fertigkeit, der Selbstwirksamkeitsüberzeugung (vgl. Bandura 1977) und der Selbstregulationsfähigkeit mediiert, was wiederum die Bedeutung einer klaren Unterscheidung von Performanz und Kompetenz bzw. Fertigkeit verdeutlicht. Eine Person kann also durchaus über die soziale Fertigkeit verfügen, angemessenen Kontakt zu ihr unbekanntem Personen aufzunehmen, sich vorzustellen und Smalltalk zu einem ihr vertrauten Thema zu initiieren. Fehlt ihr aber die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, dass sie in der Situation diese Kommunikationsfähigkeit auch effektiv einsetzen können wird – dies kann

setzt sozial kompetentes Verhalten voraus, dass jemand die innere Überzeugung besitzt, die notwendigen Voraussetzungen mitzubringen, um das intendierte Verhalten erfolgreich ausführen zu können (siehe hierzu auch Tabelle 3 mit einem Überblick zu Teilfähigkeiten und Fertigkeiten sozialer Kompetenzen in Kap. 2.3.3.).

bspw. in der Unbekanntheit des Terrains und einem damit verbundenen Gefühl des Unwohlseins begründet liegen –, wird die Performanz darunter leiden. Gleichzeitig stehen das Verhalten, die kognitiven Erwartungen und die Umwelt in ständiger Wechselwirkung (vgl. Nangle, Erdley u.a. 2010, S. 41 ff.).

Die Gültigkeit des Modells konnte anhand verschiedener Untersuchungen bestätigt werden (vgl. Nangle, Grover u.a. 2010, S. 12). Crick und Dodge (1994, S. 92) beschreiben, dass verschiedene Untersuchungen in der Altersgruppe der Neun- bis Zwölf-Jährigen die Passung des Modells vor allem für die Analyse der Entstehung aggressiven Verhaltens bestätigt hätten. Außerdem habe sich gezeigt, dass aggressive Kinder Schwierigkeiten bei der Interpretation sozialer Schlüsselreize und der Selbstregulation haben und Aggression als Problemlösestrategie mit eher positiven Resultaten verknüpfen und verstärkt anwenden.

Die Autoren beschreiben in einer darauffolgenden Untersuchung von 1996, dass vor allem reaktiv aggressive²¹ Kinder Defizite in den ersten Schritten des Informationsverarbeitungsprozesses aufweisen. Proaktiv aggressive Kinder hingegen, bspw. Mobbing-Täter*innen, verfügen über hoch ausgeprägte sozialkognitive Fähigkeiten. Sie nehmen soziale Hinweisreize genau wahr und interpretieren diese akkurat, verfolgen aber andere Ziele und treffen andere Handlungsentscheidungen als nicht aggressive (vgl. Sutton, Smith & Swettenham 1999, S. 446). Auch haben Untersuchungen gezeigt, dass unangepasste Kinder geringere Informationsverarbeitungsfähigkeiten aufwiesen als angepasste Kinder, was darauf zurückzuführen sein könnte, dass unangepasste Kinder soziale Informationen nicht auf dem selben Niveau wie Gleichaltrige verarbeiten, sondern der Prozess der Informationsverarbeitung vergleichbar mit dem bei jüngeren Kindern erfolgt. Zudem erscheint es möglich, dass unangemessene soziale Informationsverarbeitung bestimmter Gruppen von Kindern situationsspezifisch auftritt (vgl. Crick & Dodge 1994, S. 92f.).

Nelson und Crick (1999, S. 31) konnten dann in einer Untersuchung unter Viert- bis Sechstklässlern erstmals auch belegen, dass das Modell auch für die Erklärung sozial kompetenten Verhaltens von Relevanz ist. Beispielsweise konnte für den Prozessschritt der Entschlüsselung der Intention des Gegenübers festgestellt werden, dass prosoziale Kinder ihrem Gegenüber grundsätzlich freundlichere,

²¹ Reaktive und proaktive Aggression sind dadurch zu unterscheiden, dass im ersten Fall eine aggressive Handlung als Reaktion auf einen zuvor erfolgten Reiz erfolgt. Dieser kann bspw. in einer aggressiven Handlung bestehen, welche ggf. initiativ, also proaktiv, ausgeübt wurde.

gutartigere Absichten zuschreiben als Gleichaltrige mit durchschnittlichem Sozialverhalten. Ferner konnte gezeigt werden, dass prosoziale Kinder im Vergleich zu der Kontrollgruppe (Kinder, die weder als besonders prosozial noch besonders aggressiv von ihren Peers nominiert wurden) der Aufrechterhaltung der Beziehung in einer Situation der Provokation mehr Bedeutung beimäßen als anderen Zielen, wie bspw. zurückkärgern (vgl. Nelson & Crick 1999, S. 32). Hinsichtlich der Beurteilung aggressiven Verhaltens zeigten sich prosoziale Kinder kritischer als die Kontrollgruppe, für die Beurteilung prosozialen Verhaltens gilt das in umgekehrter Weise.

Auch aus dem deutschen Sprachraum liegen inzwischen Modelle vor, in welchen das Verhalten in einer sozialen Situation, ähnlich dem Modell von Crick und Dodge (1994), als Resultat verschiedener Prozessschritte beschrieben wird (siehe Kanning 2005, S. 26 und Becker 2008, S. 112f.). Beckers idealtypisches Prozessmodell der sozialen Kompetenzen (2008, S. 112f.) ähnelt dem von Crick & Dodge (1994) sehr stark. Kanning (2014, S. 33) betont, dass sein „Modell der elaborierten Steuerung des Sozialverhaltens“ in Abgrenzung zu Modellen wie dem oben genannten explizit die Genese sozial kompetenten Verhaltens in den Blick nehme und nicht die Genese von Verhalten im Allgemeinen. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass in alltäglichen wiederkehrenden Situationen Verhalten eher automatisiert und linear erfolge, weswegen dabei weniger Phasen durchlaufen werden müssten, fügt der Autor noch das „Modell der automatisierten Steuerung des Sozialverhaltens“ hinzu. „Empirische Belege für die Gültigkeit der Modelle sowie der Sinnhaftigkeit ihrer Anwendung bei Fragen der Diagnostik und Intervention liegen bislang nicht vor“ (Kanning 2014, S. 120), was auch auf das Beckersche Modell zutrifft, weswegen auf eine ausführlichere Darstellung der beiden Modelle an dieser Stelle auch verzichtet wird.

Es erscheint naheliegend, dass Prozesse der Reifung die Informationsverarbeitung beeinflussen und der Prozess der Informationsverarbeitung und die Relevanz der einzelnen Stufen für die Ausführung angemessenen Verhaltens damit zusammenhängt, welche Entwicklungsaufgaben in einem bestimmten Alter zu bewältigen sind. Auch soziale Kompetenzen entwickeln sich über den Lebensverlauf, worauf im folgenden Unterkapitel genau eingegangen wird.

2.3.3 Entwicklung sozialer Kompetenzen über den Lebensverlauf

Soziale Kompetenzen werden im Lebensverlauf „durch ein Vormachen und Nachmachen (Lernen am Modell), durch den Erwerb von Regeln für unterschiedliche Konstellationen resp. Herausforderungen, durch eine bewusste Auseinandersetzung mit je unterschiedlichen, auch wertbezogenen Modellen für soziales Handeln in unterschiedlichen Situationen, durch die Kontrastierung der eigenen Paradigmen über Lösungswege von Problemen und Konflikten und den Abgleich vorhandener Heuristiken zur Bewältigung unterschiedlicher sozialer Situationen mit tatsächlichen Notwendigkeiten, durch den Vergleich des Wissens, welche Verhaltensweisen zur Lösung von Situationen notwendig sind, und dem eigenen Repertoire an zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten“ (Kiper & Mischke 2008, S. 165f.) entwickelt.

Erstmalig haben Waters und Sroufe (1983) soziale Kompetenzen vor dem Hintergrund einer Entwicklungsperspektive betrachtet. Soziale Kompetenzen entwickeln sich über den Lebensverlauf aufeinander aufbauend in sozialer Interaktion und werden dabei von Umwelanforderungen und -bedingungen beeinflusst. Die Ontogenese sozial kompetenten Verhaltens zeichnet sich dabei durch eine zunehmende Komplexität aus, und in den unterschiedlichen Entwicklungsphasen sind unterschiedliche Aspekte sozialer Kompetenzen von besonderer Relevanz. Mit zunehmendem Alter bleiben viele der in vorangegangenen Entwicklungsstufen benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten relevant, differenzieren sich jedoch weiter aus (vgl. Denham u.a. 2009, S. 140). Grundsätzlich erweisen sich die in der Kindheit erworbenen sozialen Kompetenzen als prädiktiv für die Ausprägung derselben in späteren Lebensphasen (vgl. Reinders 2007, S. 14; Jugert 2013, S. 11). „Of utmost importance is the finding that early skill development translates into later functioning in the early and middle school years and likely into high school and adulthood“ (Semrud-Clikeman 2007, S. 20). Die Entwicklung und Ausdifferenzierung sozialer Kompetenzen wird vor diesem Hintergrund auch als zu bewältigende Entwicklungsaufgabe²² verstanden (vgl. Hurrelmann,

²² Das Konzept der Entwicklungsaufgaben geht in seinem Ursprung auf Robert J. Havighurst (1948) zurück und hat seither viel Beachtung und Weiterentwicklung erfahren. Es fasst Erkenntnisse über generations- und kulturspezifische Anforderungen in den unterschiedlichen Lebensphasen – vor allem der Kindheit und der Jugend – zusammen, deren Bewältigung voraussetzungsvoll für ein gelingendes Leben ist. Unter einer positiven Entwicklung wird vor dem Hintergrund dieses Konzepts die erfolgreiche Bewältigung lebensphasenspezifischer physischer, psychischer und sozialer Aufgaben verstanden. Diese werden entweder als gesellschaftliche Erwartungen oder individuelle Zielsetzungen an die Individuen herangetragen (vgl. Hurrelmann & Quenzel 2016, S. 24; Hannover, Zander & Wolter 2014, S. 152; Oerter & Dreher 2008, S. 279). Nach Hurrelmann & Quenzel (2016,

Harring & Rohlfis 2014, S. 76; Quenzel & Hurrelmann 2014, S. 7; Jugert u.a. 2013, S. 12; Arnold & Lindner-Müller 2012, S. 12; Bierman, Torres & Schofield 2010, S. 119; Campbell, Hansen & Nangle 2010, S. 52; Nangle, Erdley u.a. 2010, S. 41; Denham u.a. 2009, S. 138; Reinders 2007, S. 14; Semrud-Clikeman 2007, S. 11; Jerusalem & Klein-Heßling 2002, S. 167; Fend & Stöckli 1997, S. 20; van Aken 1994, S. 131).

Ebenso wie sich bislang kein Strukturmodell sozialer Kompetenzen übergreifend etabliert hat, konnte sich auch noch keine Entwicklungsbeschreibung sozialer Kompetenzen durchsetzen (vgl. Kanning 2014, S. 118). Zudem liegt bislang noch kein Modell vor, welches die Entwicklung sozialer Kompetenzen über die gesamte Lebenszeit hinweg beschreibt (vgl. Arnold u.a. 2012, S. 13).

Im Folgenden werden drei umfassendere Entwicklungsbeschreibungen sozialer Kompetenzen aus dem amerikanischen Raum von Semrud-Clikeman (2007), Denham u.a. (2009) und Bierman, Torres & Schofield (2010) zusammenfassend vorgestellt, da für den deutschen Sprachraum noch keine solche Beschreibung vorliegt. Aufgrund der Ähnlichkeit der vorherrschenden Bedingungen und kulturellen Rahmungen kann davon ausgegangen werden, dass die amerikanischen Erkenntnisse weitestgehend auf den deutschen Kontext übertragen werden können. Allen drei Ausführungen liegt die Annahme zugrunde, dass in der frühen Kindheit die Grundlagen sozialer Kompetenzentwicklung gelegt werden und im weiteren Verlauf der Kindheit und Jugend eine Zunahme und Ausdifferenzierung der Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgt, während für das Erwachsenenalter keine Annahmen getroffen werden. In den Entwicklungsbeschreibungen werden für die jeweilige Lebensphase prototypisch zu bewältigende Anforderungen und die zur Bewältigung benötigten sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten benannt. Ähnlich den Strukturmodellen werden Aspekte der Bereiche Emotion, Kognition, Verhalten und Motivation aufgeführt sowie Persönlichkeitseigenschaften und Temperamentsmerkmale benannt. Letztlich werden auch noch verschiedene, die soziale Kompetenzentwicklung beeinflussende Faktoren wie die Qualität der Beziehung und die Bindungsfähigkeit zu Eltern, anderen Erwachsenen und Peers sowie der elterliche Erziehungsstil berücksichtigt.

S. 25f.) lassen sich vier zentrale Entwicklungsaufgaben identifizieren, die in allen Lebensphasen von Relevanz sind: qualifizieren, binden, konsumieren und partizipieren, wobei sie die Entwicklung sozialer Kompetenzen unter die Entwicklungsaufgabe qualifizieren subsumieren. Eine überblicksartige Darstellung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben findet sich bspw. bei Oerter und Dreher (2008, S. 281).

Semrud-Clikeman (2007) gibt in „Social Competence in Children“ einen Überblick über die Entwicklung sozialer Kompetenzen in den vier Lebensphasen „infancy and preschool, middle childhood (ages 6-12), and adolescence (13-18)“. Vor allem die Fähigkeiten, Bindungen mit anderen Personen einzugehen, Emotionen und Verhalten zu regulieren und das Zusammensein mit anderen Menschen genießen zu können sind nach Semrud-Clikeman (2007, S. 36f.) die wichtigsten Voraussetzungen für sozial kompetentes Verhalten. Die Beschreibung der sozialen Kompetenzen in den vier Entwicklungsphasen und der Einflussfaktoren fällt unübersichtlich aus, da in den unterschiedlichen Phasen jeweils verschiedene Dimensionen berücksichtigt werden und die Auswahl nicht expliziert wird. Darüber hinaus mangelt es der Zuordnung einzelner Fertigkeiten zu den ausgewählten Bereichen an Trennschärfe, so wird bspw. in der Lebensphase der mittleren Kindheit Perspektivenübernahmefähigkeit als wichtiges Merkmal sozialer Kompetenzen im Bereich Fremdbild angeführt und gleichzeitig auch wieder im Bereich der Peerbeziehungen benannt. Als vorteilhaft erweist sich hingegen, dass den Ausführungen hauptsächlich empirische Erkenntnisse zugrunde liegen.

Im Modell der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen von Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria und Knox (2009) werden „Entwicklungsmeilensteine“ sozial-emotionaler Entwicklung in sieben Lebensphasen „infancy (birth to 18 or 24 months)“, „toddler period (18-24 months through 3 years)“, „preschool period through kindergarten (3 to 5-6 years)“, „grade school“, „early adolescence (12-14 years)“, „middle adolescence (15-17 years)“ und „late adolescence/early adulthood“, herausgearbeitet. Die Autor*innen ordnen die zu bewältigenden Aufgaben wiederum fünf Bereichen zu: „(1) social competence; (2) attachment; (3) emotional competence; (4) self-perceived competence and (5) temperament/personality“ (Denham u.a. 2009, S. i39). Die tabellarische Darstellung fällt wesentlich übersichtlicher und stringenter aus als die Beschreibung von Semrud-Clikeman (2007). Unter dem Stichwort „social competence“ werden neben der Beziehungsfähigkeit hauptsächlich Verhaltensfertigkeiten benannt, unter „attachment“ wird die zunehmende Ausdifferenzierung von Bindung und Beziehung zu Eltern und Peers konkretisiert. Anders als bei Semrud-Clikeman (2007), die zumindest den Einfluss von Betreuungspersonen im Vorschulalter thematisiert, wird hier der Einfluss von Erzieher*innen oder gar Lehrkräften gar nicht thematisiert. In der Dimension „self-perceived competence“ werden kognitive

Aspekte und unter „temperament/personality“ Temperaments- und Persönlichkeitseigenschaften aufgeführt. Im Bereich „emotional competence“ werden emotionale Aspekte aufgeführt.²³ Den Darstellungen von Semrud-Clikeman (2007) und Denham u.a. (2009) ist jedoch dieselbe Schwierigkeit inhärent: Die Zuordnung der Einzelfertigkeiten zu den von den Autor*innen ausgewählten Bereichen ist nicht immer nachzuvollziehen. Als Entwicklungsaufgabe im Bereich sozialer Kompetenzen im Grundschulalter benennen Denham u.a. (2009, S. i39) bspw. das Eingehen einer Zweier-Freundschaft und im Bereich Bindung benennen sie die Notwendigkeit der Balance der Eltern- und Peerbeziehungen. Da beide Fertigkeiten Bindungsfähigkeit voraussetzen, hätten auch beide dem Bereich der Bindung zugeordnet werden können. Dies lässt sich wiederum dadurch erklären, dass die einzelnen Dimensionen nicht trennscharf sind, sondern Überschneidungen aufweisen, was die klare Zuordnung der Einzelfertigkeiten oftmals erschwert. Zudem handelt es sich bei diesem Modell um eine Mischform aus theoretischen Grundannahmen und empirischen Erkenntnissen, wobei aus dem Modell heraus nicht ersichtlich wird, welchen Aspekten was zugrunde liegt, was Reinders (2007, S. 37) auch schon am Vorgängermodell von Denham (1998) kritisiert hat.

Am strukturiertesten und auch plausibelsten fällt die Beschreibung der Entwicklung sozialer Kompetenzen bei Bierman, Torres und Schofield (2010) aus. Die

²³ Die Darstellung von Denham u.a. (2009) zeigt, dass diese von einer anderen Grundannahme ausgehen als viele der anderen Autor*innen in ihren Entwicklungsbeschreibungen oder Strukturmodellen: Soziale Kompetenzen und die im Modell benannten anderen vier Bereiche werden als jeweils eigenständig, wenngleich in engem Zusammenhang stehend, betrachtet. Denham u.a. (2009, S. i42) betonen bspw., dass emotionale Fertigkeiten die Entwicklung sozialer Kompetenzen bedingen, trotzdem aber nicht alle emotionalen mit sozialen Kompetenzen und umgekehrt zusammenhängen, weswegen die Dimensionen als losgelöst zu betrachten seien. Jedoch lässt sich auch aus den Ausführungen der Autor*innen, die soziale Kompetenzen als Oberbegriff für verschiedene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale auffassen, herauslesen, dass nur spezifische emotionale Kompetenzen in Verbindung mit sozialen Kompetenzen gebracht werden, ebenso wie nur bestimmte Verhaltensfertigkeiten als Ausdruck sozialer Kompetenzen verstanden werden. Auch im Rahmen dieser Arbeit wird grundlegend angenommen, dass soziale Kompetenzen durchaus als Dachbegriff für verschiedene, aber spezifische emotionale, kognitive, behaviorale und motivationale Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie einzelne Persönlichkeitseigenschaften verstanden werden können. Für die weitere Konkretisierung des Konstrukts kann die Frage danach, ob die einzelnen Dimensionen dabei als eigenständige Konzepte oder als sozialen Kompetenzen zugehörige Teildimensionen aufgefasst werden, ohnehin vernachlässigt werden. Von größerer Bedeutung ist zunächst die Spezifizierung der Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche speziell mit sozialen Kompetenzen in Verbindung gebracht und den einzelnen Bereichen zugeordnet werden können.

Autor*innen beschreiben in ihrem Beitrag „Developmental Factors Related to the Assessment of Social Skills“ die Entwicklung sozialer Kompetenzen in drei Entwicklungsphasen: „preschool years (ages 3-6)“, „middle childhood (ages 7-11)“ und „adolescence (12-17)“. Die Autor*innen ordnen jeder der drei Altersgruppen empirische Erkenntnisse zu den „prototypical social demands and skills“ (Bierman, Torres und Schofield 2010, S. 121) zu. Hierbei wird eine Einteilung entlang der Dimensionen Kognition, Emotion und Verhalten vorgenommen: „Behavioral Correlates“ und „Social Cognitions and Emotional Functioning“. Darüber hinaus wird unter dem Gliederungspunkt „Peer Group Organization“ der Forschungsstand zum Einfluss der Peer-Interaktionen und Freundschaften für die Entwicklung sozialer Kompetenzen zusammengefasst. Was die Autor*innen im Unterschied zu den beiden anderen Beschreibungen nicht benennen, sind ausgewählte Persönlichkeitsmerkmale sowie Einflüsse der Eltern und Lehrkräfte.

In der Zusammenschau ist festzuhalten, dass sowohl in den Strukturmodellen als auch in den Entwicklungsbeschreibungen kognitive (z.B. Perspektivübernahme), behaviorale (z.B. prosoziales Verhalten), emotionale (z.B. Emotionsregulation) und motivationale (z.B. Wertvorstellungen) Aspekte sowie Persönlichkeitseigenschaften (z.B. Humor) soziale Kompetenzen konstituieren. Darüber hinaus wird in unterschiedlichem Maße auf die Entwicklung beeinflussender Faktoren wie Gleichaltrige, Familie und weitere Erziehungs- und Betreuungspersonen eingegangen. Im Folgenden wird nun ein umfassender tabellarischer Überblick (siehe Tabelle 3) darüber gegeben, welche Teilfähig- und fertigkeiten sozialer Kompetenzen in den bereits vorgestellten Strukturmodellen und Entwicklungsbeschreibungen benannt werden. Einzelne, in anderen Veröffentlichungen benannte Aspekte, die keinem der vorgestellten Modelle zugeordnet wurden, werden zusätzlich ergänzt. Eine Einteilung erfolgt hier entlang der Dimensionen Verhalten, Kognition, Emotion und Motivation. Die Spalte Motivation wird jedoch noch um Persönlichkeitseigenschaften ergänzt, da spezifische Persönlichkeitsmerkmale von manchen Autor*innen als Teildimensionen sozialer Kompetenzen benannt werden, aber nicht in allen Modellen und Beschreibungen auch Berücksichtigung finden. Vorwegschickend sei gesagt, dass auch bei der hier getroffenen Kategorisierung teilweise andere Zuordnungen vorstellbar wären, da die einzelnen Teilfähig- und fertigkeiten nicht absolut trennscharf auf die einzelnen Dimensionen aufteilbar sind. So besteht Einfühlungsvermögen (Empathie) aus einem kognitiven und einem affektiven Anteil: Empathie meint, die Emotion

eines anderen einerseits kognitiv verstehen und andererseits miterleben zu können (vgl. Neumann 2016, S. 241).

Im sich an die Tabelle anschließenden Unterkapitel 2.3.4 wird dann eingehend beleuchtet, welche Bedeutung dem Einfluss von Familie, Peers und Schule auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen in der Kindheit und Jugend zukommt.

Tabelle 3: Teilfähig- und fertigkeiten sozialer Kompetenzen in den Dimensionen Verhalten, Kognition, Emotion und Motivation und Persönlichkeit

Verhalten	Kognition	Emotion	Motivation und Persönlichkeit
<ul style="list-style-type: none"> • prosoziales Verhalten (Malti & Perren 2016, S. 285; Kanning 2009, S. 15; DuBois u.a. 2003, S. 405; Caldarella & Merrell 1997, S. 275) • Geselligkeit bzw. soziale Initiativität (Malti & Perren 2016, S. 285; Eisenberg, Fabes & Spinrad 2006, S. 688; Caldarella & Merrell 1997, S. 275) • Durchsetzungsfähigkeit (Malti & Perren 2016, S. 285; Schäfer 2015, S. 16; Bierman, Torres & Schofield 2010, S. 132; Kanning 2009, S. 15; DuBois u.a. 2003, S. 405; Caldarella & Merrell 1997, S. 275) • Selbstkontrolle (Kanning 2009, S. 15; Eisenberg, Fabes & Spinrad 2006, S. 693; Caldarella & Merrell 1997, S. 275) 	<ul style="list-style-type: none"> • soziale Informationsverarbeitung, Perspektivübernahme und moralische Urteilsfähigkeit (Reinders 2007, S. 32; Eisenberg, Fabes & Spinrad 2006; Rose-Krasnor 1997, S. 123) • Selbst- und Fremdwahrnehmung (Semrud-Clikeman 2007, S. 22) • Personenwahrnehmung und direkte und indirekte Selbstaufmerksamkeit (Kanning 2009, S. 15) • Wissen, Entscheidungsfähigkeit (Entscheidungsfreudigkeit bei Kanning 2009, S. 15), Schemata und Attributionsstil (DuBois u.a. 2003, S. 405) 	<ul style="list-style-type: none"> • Emotionsregulation (Perren & Malti 2016, S. 284; Eisenberg, Fabes & Spinrad 1992, S. 120; Rose-Krasnor 1997, S. 26; Nelson & Crick 1999, S. 32; Petermann 2002, S. 177; DuBois u.a. 2003, S. 405) • Emotionsausdruck (Caldarella & Merrell 1997, S. 275) • Emotionsverständnis und positive Emotionalität (Eisenberg, Fabes & Spinrad 2006, S. 694; Nelson & Crick 1999, S. 31) • Einfühlungsvermögen (bzw. Empathie) (Perren & Malti 2016, S. 284; Malti, Bayard & Buchmann 2016, S. 56; Eisenberg, Fabes & Spinrad 2006, S. 694; Caldarella & Merrell 1997, S. 275; Rose-Krasnor 1997, S. 123) • Fähigkeit, positive Bindungen eingehen zu können (DuBois u.a. 2003, S. 405) 	<ul style="list-style-type: none"> • moralische Entwicklung und Wertvorstellungen (DuBois u.a. 2003, S. 405) bzw. Wertpluralismus (Kanning 2009, S. 15) • Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Selbstwertgefühl (Arens u.a. 2011, S. 137; Eisenberg, Fabes & Spinrad 2006, S. 691; DuBois u.a. 2003, S. 405; Jerusalem & Klein-Hefling 2002, S. 165; Petermann 2002, S. 177) • Extraversion und emotionale Stabilität (zwei Big Five-Dimensionen) (Kanning 2015, S. 19f.) • Kompromissbereitschaft (Kanning 2009, S. 15; Caldarella & Merrell 1997, S. 275) • Kritikfähigkeit (Caldarella & Merrell 1997, S. 275)

<ul style="list-style-type: none"> • Konfliktlösefähigkeit (Bierman, Torres & Schofield 2010, S. 131; DuBois u.a. 2003, S. 405; Rose-Krasnor 1997, S. 123) bzw. Konfliktbereitschaft (Kanning 2009, S. 15) oder Problemlösefähigkeit (Malti & Perren 2016, S. 286) (wird hier allerdings im Bereich Kognition angesiedelt) • Kommunikationsfähigkeit (DuBois u.a. 2003, S. 405; Caldarella & Merrell 1997, S. 275; Rose-Krasnor 1997, S. 123) sowie Zuhören (Kanning 2009, S. 15) • Kooperationsfähigkeit (Malti & Perren 2016, S. 286; Caldarella & Merrell 1997, S. 275) • Fähigkeit, sich Unterstützung oder Informationen zu besorgen (DuBois u.a. 2003, S. 405) • Fähigkeit, sich an Regeln zu halten (Caldarella & Merrell 1997, S. 275) 	<p><i>negativ:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • negative Emotionalität (Perren u.a. 2016, S. 91) • Angst (Junttila u.a. 2012, S. 74; Semrud-Clikeman 2007, S. 33f.; Topping, Bremner & Holmes 2000, S. 30) • Einsamkeit und Traurigkeit bzw. depressive Symptome (Junttila u.a. 2012, S. 74; Semrud-Clikeman 2007, S. 33f.) • Wut (Eisenberg, Fabes & Spinrad 2006, S. 694) 	<ul style="list-style-type: none"> • Humor und Unterhaltsamkeit als zwei wichtige Charakteristika (Semrud-Clikeman 2007, S. 21) • Temperament: kennzeichnet dabei individuelle Unterschiede in der Reaktivität und Selbstregulation (Denham u.a. 2009, S. i45) sowie in der Ansprechbarkeit, Kontaktfreudigkeit, Erreg- und Beruhigbarkeit in der frühen Kindheit (Semrud-Clikeman 2007, S. 12)
---	---	---

			<p><i>negativ:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Schüchternheit, sozialer Rückzug bzw. soziale Phobie (Junttila u.a. 2012, S. 74; Semrud-Clikeman 2007, S. 33f.)• unangemessenes oder aggressives Verhalten (Malti & Perren 2016, S. 285; Fend & Stöckli 1997, S. 20; Nelson & Crick 1999, S. 31; Bilz 2015, S. 96)• Mobbing und Viktimisierung (Bierman, Torres & Schofield 2010, S. 128)• Impulsivität (Eisenberg, Fabes & Spinrad 2006, S. 693)• regelmäßiger Verstoß gegen Regeln und generelle Schwierigkeiten mit Anleitung (Semrud-Clikeman 2007, S. 33f.)
--	--	--	---

Soziale Kompetenzen 12-Jähriger

Die oben vorgenommene Übersicht lässt gänzlich unberücksichtigt, dass sich soziale Kompetenzen über den Lebensverlauf entwickeln und ausdifferenzieren und somit in den einzelnen Entwicklungsphasen verschiedene soziale Kompetenzen von besonderer Relevanz und unterschiedlich ausgeprägt sind. Anknüpfend an die obigen Ausführungen zu der Entwicklung sozialer Kompetenzen im Lebensverlauf wird nun expliziert, welche sozialen Kompetenzen konkret für eine erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Alter von zwölf Jahren benötigt werden.²⁴ Eine genaue Betrachtung dieser Altersgruppe erfolgt vor dem Hintergrund dessen, dass die im Rahmen dieser Arbeit befragten Schüler*innen zum ersten Befragungszeitpunkt durchschnittlich zwölf Jahre alt waren (siehe Kap. 5.4.1).

Die Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen verlangt den Kindern in diesem Alter mehr Initiative und Engagement ab und gleichzeitig bahnen sich erste intimere Beziehungen an. Anpassungsfähigkeit in Form von Regelbefolgung einerseits und Durchsetzungsfähigkeit in Form von selbstbewusster Meinungsäußerung andererseits sind nach wie vor von Relevanz. Auch prosoziales Verhalten, Kontaktfreudigkeit, Kooperationsfähigkeit, differenzierte Kommunikations-, Selbstregulations- und Konfliktlösefähigkeit sowie Impulskontrolle, Frustrationstoleranz, Verhandlungs-, Kompromiss- und Hilfsbereitschaft bleiben wichtig und werden in höheren Maßen erforderlich. Gleichmaßen wird Aggression, vor allem körperlicher Art, als Bewältigungsstrategie immer weniger anerkannt und geht einher mit einer geringeren Anzahl an Freundschaften. Sozialer Rückzug, Schüchternheit und Distanziertheit wirken sich stärker auf die Nicht-Akzeptanz durch Peers aus und erhöhen das Risiko, Viktimisierung zu erfahren. Es beginnen sich Norm- und Wertvorstellungen herauszubilden, die gleichzeitig flexibler werden. Die Kinder lernen zunehmend, ihr Verhalten an situationsspezifischen Gegebenheiten auszurichten. Auch die Wahrnehmung sozialer Prozesse verfeinert sich. Die Persönlichkeitsmerkmale differenzieren sich in dieser Phase weiter aus, vor allem Regulationsfähigkeit und Reaktivität bleiben wichtig. Perspektivenübernahme und Selbst- und Fremdwahrnehmung werden differenzierter und das Selbstkonzept

²⁴ Die in der Folge beschriebenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind vor allem den Ausführungen von Semrud-Clikeman 2007, Denham u.a. 2009 und Bierman, Torres & Schofield 2010, die die Altersspezifität bei der Konkretisierung des Konstrukts berücksichtigten, entnommen.

festigt sich, ein erhöhtes Selbstbewusstsein wird notwendig. Gleichzeitig steigen die Anforderungen an Aufmerksamkeits-, Konzentrations- und Entscheidungsfähigkeit. Es setzt ein Abgleich des Selbst mit den Peers ein und es findet eine Abkehr vom Vergleich mit absoluten Vorstellungen statt. Der Emotionsausdruck entwickelt sich weiter und wird differenzierter. Den Kindern und Jugendlichen stehen vielfältigere Möglichkeiten zur Emotionsregulation zur Verfügung, das Emotionsverständnis nimmt zu und das Einfühlungsvermögen steigt an. Eine emotionale Ablösung vom Elternhaus und stärkere Hinwendung zu den Peers setzt ein. In dieser Phase nimmt sodann auch die Sensibilität für die Bewertung durch Gleichaltrige stark zu, was Anforderungen an das individuelle Selbstwertgefühl stellt. Als besonders herausfordernd stellt sich dabei eine mögliche Zurückweisung durch Peers dar.

Wie bereits beschrieben, unterliegt die Entwicklung sozialer Kompetenzen verschiedenen personenbezogenen und kontextuellen Einflüssen. Im Folgenden wird auf individuelle Faktoren und die Einflüsse seitens Familie, Peers und Schule genauer eingegangen.

2.3.4 Einflussfaktoren auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen

Die Entwicklung sozialer Kompetenzen wird beeinflusst von individuellen Faktoren. Immanent biologische Faktoren und die psychische Grundverfasstheit sind hier bspw. zu nennen (Semrud-Clikeman 2007, S. 33). Entwicklungsbeeinträchtigungen, Persönlichkeitsstörungen, eine disruptive Verhaltensstörung und Schizophrenie beeinflussen die soziale Kompetenzentwicklung in erheblichem Maße (vgl. Campbell, Hansen & Nangle 2010, S. 61). Daneben hängt der akademische Erfolg – in Untersuchungen meist über Schulnoten und die Motivation zur Leistungserbringung operationalisiert – mit dem Ausprägungsgrad sozialer Kompetenzen zusammen (vgl. Arnold & Lindner-Müller 2012, S. 9; Brohm 2009, S. 5; Becker 2008, S. 16; Jerusalem & Klein-Heßling 2002, S. 168). Verschiedene Autoren verweisen daher auch darauf, dass eine Förderung der sozialen Kompetenzen von Schüler*innen signifikant zu einer Erhöhung ihrer akademischen Leistungen (unabhängig ob an Noten oder Testkennwerten bemessen) beiträgt (vgl. Hattie 2014, S. 179; Durlak u.a. 2011, S. 413). Grundsätzlich ist jedoch festzustellen, dass sich soziale Kompetenzen und Leistung wechselseitig beeinflussen. Jerusalem und Klein-Heßling (2002, S. 169) führen eine Untersuchung von

Chen, Rubin und Li (1997) an, in welcher herausgestellt werden konnte, dass Schulleistungen die zwei Jahre später durch Gleichaltrige und Lehrer eingeschätzten sozialen Kompetenzen voraussagen konnten und umgekehrt auch die sozialen Kompetenzen als Prädiktoren für die zwei Jahre später gezeigte schulische Leistung identifiziert wurden.

Immer wieder wird auch diskutiert, inwiefern soziale Kompetenzen sich geschlechterspezifisch unterschiedlich entwickeln. Sowohl Rose-Krasnor (1997, S. 125) als auch Kanning (2005, S. 22) betonen, dass es entgegen bestehender geschlechterspezifischer Annahmen im sozialen Verhalten keine konsistenten empirischen Belege für eine geschlechtsspezifische Entwicklung sozialer Kompetenzen gebe. Tatsächlich identifizierte Unterschiede fallen zudem recht gering aus. Hyde (2005, S. 582ff.) stellte bspw. über eine Zusammenschau von Metaanalysen zu Geschlechterdifferenzen in motorischen, kognitiven, kommunikativen und sozialen Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen heraus, dass in 78% der identifizierten Studien in den auf Geschlechterunterschiede untersuchten Aspekten nur kleine bis triviale Effektstärken ($d < .35$) ermittelt wurden. Die größten Unterschiede mit höheren Effektstärken zeigten sich in motorischen Fähigkeiten, in Einstellungen zu Praktiken von Sexualität und in körperlicher Aggression. Eisenberg, Fabes und Spinrad (2006, S. 698) verweisen auf verschiedene Untersuchungen, die geschlechterspezifische Unterschiede im prosozialem Verhalten untersucht haben und in der Regel Mädchen eine höhere Prosozialität als Jungen attestierten. Die Autor*innen kommen dabei jedoch zu folgendem Schluss: „To some degree, sex differences in self- and other-reported prosocial behavior may reflect people’s conceptions of what boys and girls are *supposed* [Hervorh. durch die Autor*innen] to be rather than how they actually behave“ (Eisenberg, Fabes & Spinrad 2006, S. 697). Gleichaltrige, Lehrkräfte und Eltern nehmen Mädchen scheinbar prosozialer wahr, als Beobachtungen oder Selbsteinschätzungen vermuten ließen, weswegen die identifizierten und ohnehin geringen Unterschiede vielmehr Ausdruck eines inkorporierten gesellschaftlich erwarteten Rollenverhaltens sein könnten, als dass sie tatsächliche Differenzen abbildeten. Siegler u.a. (2016, S. 693f.) beschreiben, dass eine Sichtung von Metaanalysen zu Geschlechterunterschieden bei akademischen Leistungen, in der Kommunikation mit Peers und im aggressiven Verhalten zeigte, dass Unterschiede in der jeweiligen Untersuchungsgruppe wesentlich größer ausfielen als zwischen den Geschlechtern. Die aktuelle Befundlage spricht daher dafür, der

Annahme Hydes (2005, S. 590), dass die Ähnlichkeit der Geschlechter die Differenzen bei weitem überwiegt, Folge zu leisten. Auch Hattie (2014, S. 66) beschreibt, dass die in seiner Synthese gefundenen Gesamtunterschiede gering seien. Die Bewertung dessen, ob ein Verhalten als sozial kompetent angesehen wird oder nicht, kann darüber hinaus von der Ethnie, anderen Fertigkeiten und der Attraktivität der zu beurteilenden Person beeinflusst werden (vgl. Semrud-Clikeman 2007, S. 39).

Neben den personenbezogenen Faktoren stellt das soziale Umfeld einen entscheidenden Einflussfaktor auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen dar. Bindungs- und Beziehungsforschung belegen, dass positive und verlässliche Beziehungen zu anderen die Basis einer gelingenden sozialen Entwicklung darstellen (vgl. de Boer 2014, S. 26; Schick 2012, S. 245; Laireiter & Lager 2006, S. 70). Roth (1971, S. 478f.) betont, dass hierbei dem Elternhaus, den Gleichaltrigenbeziehungen und der Schule besondere Funktionen zukommen:

„Sozialerziehung als soziales Mündigwerden, als Heranbildung von sozialer Intelligenz und sozialer Kompetenz, kann in den intentionalen und institutionalisierten Erziehungsbereichen nur zum Zuge kommen, wenn Elternhaus, Schule und Altersgruppe ihre je spezifische Funktion erfüllen und – von dieser je spezifischen Funktion wissend – aufeinander bezogen sind und ihre Konflikte zugunsten der Förderung der gemeinsamen Selbstbestimmung der jungen Generation austragen“ (Roth 1971, S. 539).

In der frühen Kindheit werden soziale Kompetenzen vorrangig im Kontakt mit den Bezugspersonen innerhalb der Familie ausgebildet. Mit zunehmendem Alter werden dann in einem erweiterten Personenkreis von Gleichaltrigen und anderen Erwachsenen elementare soziale Verhaltensweisen erlernt und weiterentwickelt. Spätestens mit dem Besuch einer Bildungs- und Erziehungseinrichtung gewinnen dann die Peers und das pädagogische Personal in den Einrichtungen merklich an Bedeutung für die soziale Kompetenzentwicklung (vgl. Kanning 2002, S. 159; van Aken 1994, S. 145). In den folgenden Unterkapiteln 2.3.4.1-2.3.4.3 wird nun ausführlich auf die Einflüsse der Familie, der Peers und der Schule auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen eingegangen.

2.3.4.1 Familie

Das Modell von Crick und Dodge (1994) verdeutlicht, dass die Entwicklung sozialer Kompetenzen soziale Interaktion, die Verfügbarkeit von Rollenvorbildern, die Übernahme vorherrschender gesellschaftlicher Regeln und Normen, Wissen um Lösungsmöglichkeiten, das Vorhandensein von Handlungsoptionen, Gelegenheiten zum Einüben sozialen Verhaltens und die Reflexion sozialer Situationen

voraussetzt. Der Familie als erster Sozialisationsinstanz kommt hierbei eine entscheidende Rolle zu. Das Gelingen sozialer Kompetenzentwicklung ist zunächst abhängig davon, inwiefern Modellpersonen in der Familie über ausgeprägte soziale Fähigkeiten verfügen (vgl. Arnold & Lindner-Müller 2012, S. 8; Schick 2012, S. 245; Kiper & Mischke 2008, S. 165; Krappmann 2002, S. 95).

Bereits im Säuglingsalter werden über die Beziehung zu den primären Bezugspersonen die ersten Grundsteine für die weitere soziale Entwicklung gelegt. Entscheidend für die Entwicklung sozialer Kompetenzen ist zunächst die Mutter-Kind-Bindung²⁵ (vgl. Semrud-Clikeman 2007, S. 2) bzw. der Bindungsstil²⁶, mit welchem Kinder an ihre primäre Bezugsperson gebunden sind. Forschungsergebnisse belegen, dass sicher gebundene Kinder über ausgeprägtere soziale Kompetenzen, ein höheres Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen verfügen (vgl. Schick 2012, S. 206) und darüber hinaus „bessere soziale Bezüge zu all ihren Bezugspersonen“ (Laireiter & Lager 2006, S. 71) aufweisen. Konfliktbehaftete Bindungen führen im Gegensatz dazu, dass Kinder Schwierigkeiten haben, soziale Beziehungen aufbauen zu können (vgl. Semrud-Clikeman 2007, S. 17f.). Eine sichere Bindung geht einher mit einem günstigen Explorationsverhalten und ermöglicht es einem Kind, seine Umgebung zu erkunden und in Interaktion mit anderen Kindern zu treten, ohne auf die unmittelbare körperliche Anwesenheit der primären Bezugsperson angewiesen zu sein. Eine sichere Bindung ermöglicht den Aufbau eines Urvertrauens und der Zuversicht, dass einem nichts Negatives widerfahren wird. Im gemeinsamen Spiel mit anderen Kindern werden dann soziale Kompetenzen weiterentwickelt (vgl. Jerusalem & Klein-Heßling 2002, S. 166). Mütter würden dabei eine Schlüsselrolle für ihre Kinder bei der Organisation der sozialen Kontakte einnehmen. In einer Untersuchung von Gödde und Engfer (1994, S. 214f.) wurde festgestellt, dass Mütter von Kindern, die von anderen Eltern, Erzieher*innen und außenstehenden Beobachtern als

²⁵ Ausdrücklich betont werden soll an dieser Stelle, dass wenn auch im Folgenden von der Bedeutsamkeit der primären Bindung eines Kindes zur Mutter geschrieben wird, selbstverständlich mitbedacht wird, dass ebenso der Vater oder eine andere im Haushalt lebende Person primäre Bindungsperson für ein Kind sein können.

²⁶ In die Entwicklungspsychologie Einzug hielt das Konzept der Bindung durch John Bowlby in den 1950er Jahren. Eine Ausdifferenzierung erfolgte durch Mary Ainsworth, die Ende der 1960er Jahre drei Bindungsstile, die die Mutter-Kind-Bindung kennzeichnen, identifizierte: sicher, unsicher-vermeidend, unsicher-ambivalent. Weit später (Mitte der 1980er Jahre) identifizierten Mary Main, Judith Salomon und Berry Brazelton einen vierten Bindungsstil: unsicher-desorganisiert.

schüchtern eingeschätzt wurden, besondere Anstrengungen dahingehend unternommen hätten, die Kontaktaufnahme ihres Kindes zu anderen zu unterstützen. Darüber hinaus hat der Bindungsstil Einfluss auf die weitere Persönlichkeitsentwicklung und zeigt bis ins Erwachsenenalter hinein eine bedeutsame Stabilität. Die Fähigkeit, positive Bindungen mit der ersten Bezugsperson einzugehen, stellt ein Fundament dafür dar, enge Beziehungen zu anderen eingehen zu können (vgl. Denham u.a. 2009, S. 140). Die von einer Mutter erinnerte Bindung zu ihrer Mutter gilt bspw. als prädiktiv für die Bindung zu ihrem Kind (vgl. Schick 2012, S. 205).

Spätestens mit Eintritt in eine Betreuungseinrichtung werden dann auch Bindungen zu anderen Gleichaltrigen und erwachsenen Betreuungspersonen, wie Lehrkräften, aufgebaut. Mit Eintritt in die Pubertät nimmt die Relevanz der Gleichaltrigen dann für die Identitätsentwicklung des Individuums zu und die Bedeutung der Familie als Ratgeber schwindet, was sich bspw. in widerständigem Verhalten ausdrückt (vgl. Ladd 2005, S. 4). Auch die Beziehung zu den Lehrkräften verändert sich in dieser Phase und kann als „frech-oppositionell“ (Fend & Stöckli 1997, S. 21) gekennzeichnet werden. Bereits um das zwölfte Lebensjahr wird die Emotions- und Handlungsorientierung vorrangig an Peers ausgerichtet, und eine Ablösung vom Elternhaus setzt ein. Der elterliche Einfluss geht aber nicht grundsätzlich verloren und bleibt in zentralen Bereichen, wie Fragen zur Ausbildung und dem weiteren Lebensweg, erhalten: „Eltern müssen also einerseits loslassen können, andererseits aber auch an den zentralen Stellen des Biografieverlaufs einen Raum des Rückzugs bereitstellen und ein ausgeprägtes Sicherheitsgefühl vermitteln“ (Hurrelmann, Harring und Rohlf s 2014, S. 64).

Grundsätzlich stellt auch die Geschwisterbeziehung ein Lernfeld für soziales Verhalten dar, wenngleich auch hier die Qualität dieser Beziehung mehr darüber entscheidet, wie fruchtbar sie für die Ausbildung sozialer Kompetenzen ist als das bloße Vorhandensein von Geschwistern (vgl. Eisenberg, Fabes & Spinrad 2006, S. 678). Ältere Geschwister zeigen durchschnittlich mehr prosoziales Verhalten in der Geschwisterinteraktion als jüngere. Zum einen kann dies durch ihr Ältersein und zum anderen durch ihre in der Regel größere Eingebundenheit in Haushaltsaufgaben, welchen prosoziales Verhalten immanent ist, erklärt werden (vgl. Eisenberg, Fabes & Spinrad 2006, S. 666). Auch finden sich Hinweise dafür, dass ältere Geschwister über das Kümmern um ihre jüngeren Geschwister ihre Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme erweitern können (vgl. Eisenberg, Fabes & Spinrad 2006, S. 679).

Neben dem Bindungsstil gilt der Erziehungsstil²⁷ im Elternhaus als prädiktiv für das Ausmaß sozialer Kompetenzen (vgl. de Boer 2014, S. 31). Aktuell ist festzustellen, dass die Eltern-Kind-Beziehung einem starken Wandel unterlegen ist. Grundsätzlich ist eine Liberalisierung festzustellen, die von gesteigener Freiheit und Offenheit auf der einen Seite und gesteigener Leistungserwartung und „Partnerisierung“ (Laux 2011, S. 100) auf der anderen Seite gekennzeichnet ist. Eltern stehen heute vielzählige tolerierte Rollenmöglichkeiten, Lebensformen und Erziehungsmöglichkeiten offen, die verunsichern und die Beziehung zum Kind beeinflussen können (vgl. Thimm 2015, S. 13). Dabei hat sich gezeigt, dass ein familiäres Setting, welches durch „Erziehung durch Lob und Ermutigung, rationale Begründungen für Entscheidungen, demokratische Kommunikationsstrukturen und Sensibilität, Offenheit sowie Verständnis für kindliche Probleme“ (Jerusalem & Klein-Heßling 2006, S. 166) gekennzeichnet ist, eine positive soziale Entwicklung befördert. Vor allem der autoritative Erziehungsstil scheint sich positiv auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen auszuwirken (vgl. Siegler u.a. 2016, S. 445; Lohaus & Vierhaus 2013, S. 205; Denham u.a., 2009, S. i37; Fuhrer 2007, S. 133f.; Semrud-Clikeman, 2007, S. 23; Ladd 2005, S. 137; Jerusalem & Klein-Heßling 2002, S. 166; Baumrind 1991, S. 63). Eine autoritative Erziehung ist gekennzeichnet durch emotionale Wärme, Zuwendung und eine offene Kommunikation gegenüber dem Kind. Das prosoziale Selbstkonzept des Kindes wird gesteigert, indem durch Ermutigung und Lob angemessenes Verhalten verstärkt wird (vgl. Schick 2012, S. 238). Gleichzeitig werden klare Regeln aufgestellt und Grenzen gesetzt, auf deren Einhaltung konsequent geachtet wird. Disziplinarische Maßnahmen werden dabei unterstützend, angemessen und nicht bestrafend eingesetzt. Innerhalb dieser Grenzen wird dem Kind größtmögliche Autonomie zugestanden. Das Kind soll freie Entscheidungen treffen können und ihm wird nichts aufgedrängt. Autoritative Eltern wollen ihre Kinder zu sozial verantwortlichen, kooperationsfähigen, selbstkontrollierten und gleichzeitig durchsetzungsstarken Persönlichkeiten erziehen (vgl. Siegler u.a. 2016, S. 444f.; Baumrind 1991, S. 62).

²⁷ Auf Diana Baumrind (1991, S. 62) geht eine Typologie der Erziehungsstile in vier Typen zurück: autoritativ, autoritär, permissiv und vernachlässigend-zurückweisend. Diese vier Stile unterscheiden sich dahingehend, inwiefern die Eltern dem Kind mit emotionaler Wärme begegnen, ihm Unterstützung zukommen lassen und es akzeptieren. Darüber hinaus lassen sie sich am Ausmaß der Anforderungen, die an das Kind gestellt werden und am Grad der Kontrolle des Kindes differenzieren.

Bekannt ist, dass Einkommen, Beruf und Bildungshintergrund der Eltern sich auf die Lernleistung auswirken (vgl. Hattie 2014, S. 74), doch auch die soziale Entwicklung wird von sonstigen familiären Lebensbedingungen beeinflusst. Der sozioökonomische Status, der Bildungsstand der Eltern, die psychische Verfassung der Eltern und die Beziehung der Eltern zueinander stellen hierbei relevante Einflussfaktoren dar (vgl. Gödde & Engfer 1994, S. 214f.). Auch ob jemand alleinerziehend ist, wirkt sich unter Umständen auf die soziale Entwicklung aus (vgl. Semrud-Clikeman 2007, S. 25). Darüber hinaus wirken sich Kindesvernachlässigung und -misshandlung auf die soziale Entwicklung aus (vgl. Ladd 2005, S. 214ff.). Eine Kumulation von Risikofaktoren in diesen Bereichen erhöht das Risiko einer dauerhaften Fehlentwicklung, wobei dem Erziehungsstil dabei ein mediiender Einfluss zukommt (vgl. Beelmann & Karing 2013, S. 46). Eisenberg, Fabes & Spinrad (2006, S. 665) beschreiben jedoch auch, dass Befunde zum Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Status und prosozialem Verhalten nicht eindeutig, sondern inkonsistent seien.

Auch die Beziehungen zu den Peers stellen ein wichtiges Entwicklungsfeld für soziale Kompetenzen dar. Vor allem in der Jugend kommt der Zugehörigkeit zu einer Peergruppe eine ganz entscheidende Bedeutung zu (vgl. Hurrelmann, Harring & Rohlf's 2014, S. 68), wengleich sich Peers auch schon in den ersten beiden Lebensjahren als relevant für die Entwicklung sozialer Kompetenzen erweisen können (vgl. Simoni u.a. 2016, S. 32). Auf die Einflüsse der Peers in der Entwicklung sozialer Kompetenzen wird im Folgenden genauer eingegangen.

2.3.4.2 *Peers*

„Much of the evidence that researches have assembled supports the conclusion that peers make a significant and enduring contribution to children's socialization and development. [...] peer relationships appear to be instrumental in the socialization and development of children's social competence.“ (Ladd 2005, S. 11)

Die Peerbeziehung bietet Orientierung, Identifikationsmöglichkeiten und einen Raum zum Testen bestimmter Verhaltensweisen, wie bspw. Durchsetzungsfähigkeit, die in unserer Gesellschaft als wichtig erachtet wird, in der Beziehung zu Eltern oder anderen Erwachsenen aber eher weniger gefördert wird. Regeln des Umgangs miteinander, Normen, Werte und geschlechtsspezifisches Verhalten werden in der Peergruppe erprobt und ausgehandelt und tragen zur Identitätsentwicklung bei (vgl. Schick 2012, S. 245f.; Traub 2008, S. 63; Ladd 2005,

S. 4f.). Anders als die Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem ist die Peerbeziehung von Interaktion auf Augenhöhe, Gleichheit, Gegenseitigkeit und Freiwilligkeit gekennzeichnet (vgl. Hurrelmann, Harring & Rohlf's 2014, S. 68; Oerter 2008, S. 257; Kunter & Stanat 2002, S. 52; Roth 1971, S. 532). Die Besonderheit der Peerbeziehung liegt zudem darin begründet, dass Peers anders als gleichaltrige Verwandte nicht denselben familiären Hintergrund aufweisen (vgl. Ladd 2005, S. 2), wobei Geschwisterbeziehungen eine besondere Form der Peerbeziehung darstellen können. Hier bestimmen dann nicht die Status- und Entwicklungsgleichheit, sondern die emotionale Verbundenheit die Beziehung vorrangig. Wenngleich auch die Mitschüler*innen als Peers bezeichnet werden, kann im schulischen Kontext jedoch kaum von einer freiwilligen Zusammenkunft gesprochen werden. Spannungsgeladene Peerbeziehungen sind daher oft ein Resultat dieses Zwangskontextes. Die Schüler*innen können sich in aller Regel ihre Klassenkamerad*innen nicht aussuchen. Sie treffen teilweise auf Personen, mit denen sie wenig gemeinsame Anknüpfungspunkte, aber ggf. gemeinsame Konfliktlinien besitzen, die es auszuhandeln gilt. Andererseits bietet der Sozialraum Schule breite Auswahlmöglichkeiten, und in der Regel finden sich auch gleichgesinnte Mitschüler*innen, mit denen frei gewählte Freundschaften eingegangen werden.

Die Arbeiten von Ladd zur Untersuchung des Zusammenhangs der Entwicklung sozialer Kompetenzen mit Peerinteraktionen gelten hierbei als wegweisend (vgl. Bayer, Ditton & Wohlking 2012, S. 9). In Peerbeziehungen werden soziale Kompetenzen einerseits erlernt und weiterentwickelt, und gleichzeitig setzt die Fähigkeit, solche Beziehungen anbahnen und aufrechterhalten zu können, spezifische Kompetenzen voraus. Das Ausmaß sozialer Kompetenzen und die Qualität der Peerbeziehungen beeinflussen sich also wechselseitig. Hattie (2014, S. 178f.) beschreibt bspw., dass die Förderung der sozialen Kompetenzen sich mit hohen Effektstärken ($d = .80$ bis $.90$) auf die Beziehung zu Gleichaltrigen auswirkt.

Gerade in symmetrischen und nicht durch Machtverhältnisse vorstrukturierten Beziehungen müssen Verhaltensregeln zwischen den beteiligten Interaktionspartnern erst ausgehandelt werden. Hierbei entstehen dann zwangsläufig Konflikte, die in einem Aushandlungsprozess gelöst werden müssen. Zunächst muss ein Kompromiss zwischen den eigenen Bedürfnissen und denen des Gegenübers hergestellt werden, ohne dass auf schon feststehende Normen zurückgegriffen werden kann. In einem nächsten Schritt gilt es, die jeweiligen Verhaltensweisen aufeinander abzustimmen, und letztlich müssen möglicherweise auftretende

Schwierigkeiten so gelöst werden, dass die Beziehung dabei erhalten bleibt – das erfordert gut ausgeprägte soziale Fähigkeiten (vgl. Reinders 2007, S. 47; Ladd 2005, S. 12). Mit zunehmendem Alter steigen daher die Anforderungen an die Aufrechterhaltung dieser Beziehungen. Kommunikations- und Perspektivenübernahmefähigkeit, Selbstkontrolle und Emotionsregulation und das Abstraktions- und Reflexionsvermögen müssen ausdifferenziert werden (vgl. Bierman, Torres & Schofield 2010, S. 127; Ladd 2005, S. 4).

Bierman, Torres und Schofield (2010, S. 121) beschreiben, dass schon Kleinkinder Kontakt zu anderen Kindern aufnehmen, wenngleich strukturiertes Spielen erst ab dem Vorschulalter einsetzt. Sobald Kinder Betreuungseinrichtungen besuchen, stehen sie automatisch mehr im Austausch mit Peers als mit Erwachsenen, da mehr Peers als Erwachsene verfügbar sind. Besuchen Kinder bspw. keinen Kindergarten, nehmen die Kontakte zu Peers spätestens mit dem Schuleintritt exponentiell zu (vgl. Semrud-Clikeman 2007, S. 14; Ladd 2005, S. 2). Die Spielpartnerschaften stellen hierbei dann wichtige Lerngelegenheiten für die Entwicklung sozialer Kompetenzen dar. Im Spiel werden soziale Rollen und Normen exploriert und konsolidiert, wobei Aufgeschlossenheit, Kooperations- und Aushandlungsfähigkeit wichtige Kompetenzen für die Aufrechterhaltung von positiven sozialen Beziehungen mit anderen Kindern sind. Mit dem Eintritt in die Schule verändert sich dann der situative Kontext. Anders als im Vorschulalter, wo die Kinder sich relativ frei in eher offenen Settings bewegen konnten, ist die Schule gekennzeichnet von einem Mehr an Struktur und Regulierung. Auf den Freizeitkontext trifft dies in gleichem Maße zu, da dieser mit dem Schuleintritt auch gekennzeichnet ist von einem höheren Grad an Strukturierung, z.B. durch feste Mitgliedschaft in Sportvereinen, feste Termine für Spielaktivitäten, etc.. Die Teilnahme an solchen außerunterrichtlichen Aktivitäten sowohl in- und außerhalb der Schule gilt dabei auch als Indikator sozialer Kompetenzen (vgl. Bierman, Torres & Schofield 2010, S. 130). Die Schule kennzeichnet zudem, dass in festen Klassenverbänden gelernt und eher in Großgruppen gearbeitet wird. Ähnliches stellen die Autoren für die frühe und mittlere Jugend fest. Durch den Schulwechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule verändert sich das soziale Umfeld erneut. Feste Klassenverbände werden ab der Sekundarstufe 2 dann häufig von Kurssystemen abgelöst. Peerkontakte werden dadurch erweitert und neue Zugehörigkeiten zu Cliques entstehen, die Kontrolle bzw. der Einfluss durch Erwachsene nimmt zunehmend ab. Viele der bereits vorher rele-

vanten Fähigkeiten und Fertigkeiten, bspw. Selbstkontrolle und Anpassungsfähigkeit, bleiben wichtig, müssen jedoch aufgrund der zunehmenden Komplexität sozialer Interaktion ausdifferenziert werden. Die frühe Jugend ist darüber hinaus mit dem Einsetzen der Pubertät und der Aufnahme erster romantischer und intimer Beziehungen gekennzeichnet von drastischen Veränderungen. Peerbeziehungen basieren nach wie vor auf gemeinsamen Aktivitäten, doch enge Freundschaften, die von Intimität, Vertrauen, emotionaler Unterstützung und persönlicher Wertschätzung aufgrund geteilter Wertvorstellungen geprägt sind, werden für die Erfüllung emotionaler und sozialer Bedürfnisse wichtiger. Parallel zu dem Aufbau intimer Beziehungen setzt die emotionale Ablösung vom Elternhaus ein (vgl. Denham u.a. 2009, S. i39).

Die Zugehörigkeit zu einer Peergruppe trägt zur Stabilisierung des Selbstwertgefühls und des Wohlbefindens bei, ermöglicht die Erfahrung von Anerkennung, hilft bei der Bewältigung von Problemen und kann dazu beitragen, defizitäre Erfahrungen in der Familie auszugleichen. Hingewiesen werden muss aber auch darauf, dass Peergruppen nicht per se einen positiven Einfluss auf den Entwicklungsverlauf haben (vgl. Hurrelmann, Harring & Rohlf's 2014, S. 68; Fend & Stöckli 1997, S. 22). Thimm (2015, S. 13) spricht gar vom „sozialen Ernstfall“ der Peerbeziehungen, da ein negativer Verlauf derselben negative Auswirkungen nach sich ziehen kann. Kinder die Schwierigkeiten in der Interaktion mit Peers haben, erfahren von ihren Peers weniger Akzeptanz, werden häufiger zurückgewiesen oder werden Opfer von Aggression, was sich dann wiederum auf deren Verhalten auswirkt. Zurückweisung oder Viktimisierung durch die Peers gelten daher auch als Indikatoren für defizitäre soziale Kompetenzen (vgl. Bierman, Torres & Schofield 2010, S. 128). Im Rahmen der „Basler Kindergartenstudie“ von Perren u.a. (2016) konnte gezeigt werden, dass beliebte Kinder im Vergleich zu den durchschnittlich akzeptierten Peers mehr Durchsetzungsfähigkeit und weniger Zurückhaltung und Aggression aufwiesen, wohingegen sich zurückgewiesene Kinder als weniger durchsetzungsstark, zurückhaltender und aggressiver zeigten. Auch hängen Unbeliebtheit bei und offensichtliche Zurückweisung und Viktimisierung durch Peers mit psychischen Symptomen wie Depression, Angst und einem geringeren Selbstwertgefühl zusammen (vgl. Perren u.a. 2016, S. 93f). Gleichzeitig können in einer Peergruppe abweichende Verhaltensweisen wie Delinquenz, Rauschmittelkonsum, waghalsige Aufnahme-rituale etc., kumulieren, indem sich Peers mit ähnlichen Schwierigkeiten – anfällig sind vor allem unsichere ungefestigte Jugendliche – zusammenfinden (vgl. Schick 2012, S. 247;

Bierman, Torres & Schofield 2010, S. 128; Semrud-Clikeman 2007, S. 36; Ladd 2005, S. 16). Zusammenhänge zwischen schwierigen Peerbeziehungen und längerfristigen Problemen sind in der Forschung vielfach hergestellt worden (vgl. Semrud-Clikeman 2007, S. 27). Jerusalem und Klein-Heßling (2002, S. 167) beschreiben diesbezüglich, dass soziale Kompetenzen vor diesem Hintergrund Fertigkeiten sind, die es einer Person ermöglichen, sich den in der Gruppe geltenden Konventionen und dem Gruppendruck zu entziehen. Ein angemessenes Maß an Durchsetzungsfähigkeit gegenüber den Peers stellt bspw. einen wichtigen Indikator sozialer Kompetenzen in dieser Lebensphase dar (vgl. Bierman, Torres & Schofield 2010, S. 132).

Neben der Akzeptanz durch die Peergruppe und Zugehörigkeit zu ihr gelten enge Freundschaften (vgl. Erdley u.a. 2010, S. 80), bzw. wenigstens das Vorhandensein eines guten Freundes (vgl. Eisenberg, Fabes & Spinrad 2006, S. 679), als Indikatoren für soziale Kompetenzen. Freundschafts- und Peerbeziehungen entwickeln sich dabei gleichzeitig, wobei Freundschaftsbeziehungen auf die soziale Entwicklung einen so großen Einfluss haben, dass ggf. fehlende Peerbeziehungen darüber ausgeglichen werden können. Im Entwicklungsverlauf verändern sich sowohl die Intensität als auch die Qualität der Freundschaften. In den ersten Grundschuljahren sind Freundschaften noch eher flexibel, situationsabhängig (bspw. Freundschaften unter Nachbarskindern) und teilweise von kürzerer Dauer (z.B. sogenannte „Schönwetterfreundschaften“, die bei auftretenden Konflikten auch schnell beendet werden), wohingegen zum Ende der Grundschulzeit hin die Fähigkeit, Konflikte zu lösen, ohne die Freundschaft zu beenden, steigt. Die Freundschaftsbeziehungen werden differenzierter und es beginnen sich intensive Zweier-Freundschaften herauszukristallisieren. Das Konzept „beste Freundin/bester Freund“ entsteht bereits im Verlauf der Grundschule (vgl. Semrud-Clikeman 2007, S. 27). Auch stehen dem Kind immer differenziertere soziale Verhaltensmöglichkeiten zur Verfügung und aggressives Verhalten nimmt ab. Zwischen 9 und 15 Jahren entstehen intensivere stabile Bindungen, die auf einem vertrauensvollen Verhältnis basieren, mit Exklusivitätsansprüchen einhergehen und nicht zwangsläufig darauf ausgerichtet sind, gemeinsam einer bestimmten Aktivität nachzugehen. Ungefähr ab dem zwölften Lebensjahr können dann die Freunde auch weitere andere Beziehungen eingehen, ohne dass die dyadische Freundschaft davon bedroht wird (vgl. Schick 2012, S. 248f.). Die interindividuellen Unterschiede sind dabei jedoch sehr groß, weswegen Altersangaben eher schwierig sind. Auch im DJI-Kinderpanel konnte belegt werden, dass nicht die

Anzahl der Freundschaften und Peerbeziehungen entscheidend für die Ausprägung sozialer Kompetenzen ist, sondern vielmehr deren Qualität (vgl. Traub 2008, S. 70). Auch Laireiter und Lager (2006, S. 71) stellen den Zusammenhang der Qualität von Beziehungen und sozialen Kompetenzen heraus, wenngleich sich auch Zusammenhänge zwischen der Größe des sozialen Netzwerks und sozialen Kompetenzen finden lassen (vgl. Gödde & Engfer 1994, S. 214). Kontakte zu Peers, denen sich ein Kind nicht fest verbunden fühlt, stehen eher im Zusammenhang mit problematischem sozialen Verhalten und einem ungünstigen Selbstbild, wohingegen mit steigender Anzahl enger Freunde ein positiveres Selbstbild, eine größere Offenheit und eine ausgeprägtere Fähigkeit, Freundschaften zu schließen, einhergehen (vgl. Traub 2008, S. 66f.).

Insbesondere in der „Kontakt- und Begegnungsstätte“ (Cortina & Köller 2008, S. 237) Schule erlangen Kinder und Jugendliche im Austausch mit ihren Peers Wissen über sich selbst, erhalten direktes Feedback zum Sozialverhalten, können befriedigende soziale Beziehungen aufbauen und ihre sozialen Kompetenzen erweitern. Im sich hieran anschließenden Unterkapitel wird daher genauer auf den schulischen Einfluss auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen eingegangen.

2.3.4.3 *Schule*

„There is broad agreement among educators, policy makers, and the public that educational systems should graduate students who are proficient in core academic subjects, able to work well with others from diverse backgrounds in socially and emotionally skilled ways, practice healthy behaviors, and behave responsibly and respectfully [...]. In other words, schools have an important role to play in raising healthy children by fostering not only their cognitive development but also their social and emotional development.“ (Durlak u.a. 2011, S. 406)

Die Tätigkeit der Lehrkräfte beschränkt sich heutzutage keineswegs mehr auf eine reine Vermittlung von Wissen (vgl. Fend 2008a, S. 147). Die Institution Schule stellt aktuell den „zentralen Ausgangspunkt für die Gestaltung [von] Biografieerläufen dar“ (Harring, Witte & Wrulich 2015, S. 7) und „wird zum zentralen Instrument der Lebensplanung“ (Fend 2008b, S. 53). Gleichzeitig stellt ein Schulabschluss heutzutage zwar nach wie vor eine „notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung“ (Speck 2014, S. 48) für eine erfolgreiche Ausbildungs- und Berufseinmündung mehr dar. Die Förderung sozialer Kompetenzen avancierte somit neben der Vermittlung von Wissensbeständen zur zentralen Aufgabe und zum Ziel schulischer Erziehung und Bildung (vgl. Bilz 2015, S. 98; Lindner-

Müller, John & Arnold 2012, S. 48; Becker 2008, S. 13). Hofer (2014, S. 56) beschreibt, dass Lehrkräfte sozialen Kompetenzen mittlerweile die gleiche Wichtigkeit wie fachlichen Kompetenzen beimessen würden.²⁸

Der Bedeutungszuwachs schulischer Sozialerziehung lässt sich dabei auf vielseitige gesellschaftliche Veränderungen zurückführen, die sich auf die Kindheits- und Jugendphase auswirken und von den Schüler*innen in die Schule hineingetragen werden (vgl. Lindner-Müller 2008, S. 234). Vor dem Hintergrund der Pluralisierung von Lebensformen, der Veränderung von Familienstrukturen, der Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung, des Wandels des Arbeitsmarktes, der Entwicklung zu einer Informations- und Wissensgesellschaft, der Internationalisierung, des Anstiegs der Mobilität, bestehender Bildungsdisparitäten, größerer ethnischer Vielfalt in der Gesellschaft, der Erhöhung biografischer Risiken, der Ausweitung des medialen Raums, gestiegener Leistungserwartungen und Entscheidungsnotwendigkeiten, eines „sozioemotionalen Mentalitätswandels“ (Thimm 2015, S. 7) und der Ausweitung des zeitlichen Verbleibs in der Institution Schule im Rahmen des Ganztags²⁹ wird der Institution Schule eine stärkere erzieherische Tätigkeit abverlangt (vgl. Harring, Witte & Wrulich 2015, S. 26).

²⁸ Einen historischen Überblick über die Bedeutungszunahme der Förderung sozialer Lernprozesse im pädagogischen Diskurs geben Kiper und Mischke (2008, S. 145ff.). Die Autor*innen beschreiben, dass vor allem Roth (1971) und Prior (1976) die schulische Förderung sozialen Lernens vorangetrieben haben. Bereits Anfang der 1970er Jahre weist Roth (1971, S. 524) auf den schulischen Erziehungsauftrag und die Relevanz der Institution für die Entwicklung sozialer Kompetenzen hin, wenngleich er jedoch zu dem Schluss kommt, dass die Schule diesen Auftrag kaum angenommen hat. Nachdem in den 1970er Jahren didaktische Konzepte für eine Sozialerziehung in Grund- und weiterführenden Schulen entwickelt wurden, sei in den 1980er Jahren ein Rückgang in der Aufmerksamkeit für Prozesse des sozialen Lernens im schulischen Kontext zu verzeichnen gewesen und der Grad der Implementation einer Sozialerziehung in den Schulen sei eher zurückgegangen. Die 1990er Jahre seien dann geprägt gewesen von einer Konzentration auf den Umgang mit nicht-sozialem Verhalten, wie bspw. Vandalismus und Gewalt, und sahen vor allem in der Förderung adäquater Kommunikation und Interaktion Lösungsmöglichkeiten. Zu Beginn des 21. Jhdts wurde die Forderung nach schulischer Wertebildung und Erziehung und einer expliziten Förderung sozialer Kompetenzen erneut laut (vgl. Kiper & Mischke 2008, S. 146f.; Lindner-Müller 2008, S. 234).

²⁹ Mit der Ausweitung der Schule in den Nachmittag wurde „die Gestaltung des Aufwachens verstärkt in den öffentlichen Raum der Schule hinein verlagert – unter neuen Vorzeichen, mit neuen Chancen und Risiken für die Heranwachsenden, aber auch mit neuen Anforderungen an alle Akteure“ (BMFSFJ 2013, S. 168). Der Ausbau des Angebots und die Teilnahmequoten seien hierbei stetig angestiegen. Im Schuljahr 2015/2016 hatten 64% aller Schulen ein Ganztagsangebot installiert und über ein Drittel aller Schüler*innen bis zur Sekundarstufe 1 nutzte das Angebot (vgl. BMFSFJ 2017, S. 17). Unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)

Somit stellt diese als zweite zentrale Sozialisationsinstanz neben der Familie auch eine ganz relevante Einflussgröße in der Entwicklung sozialer Kompetenzen dar (vgl. Lindner-Müller, John & Arnold 2012, S. 48; Schick 2012, S. 264; Lindner-Müller 2008, S. 237; Oerter 2008, S. 249; Semrud-Clikeman 2007, S. xi; Jerusalem & Klein-Heßling 2002, S. 167). Neben einer additiv-ergänzenden Funktion kommt der Schule als Erziehungsinstitution auch eine kompensatorische zu:

„Für eine Minderheit von einem Fünftel der jungen Menschen muss von einer Schwächung der familialen Orientierungskräfte und Haltewirkungen ausgegangen werden – durch biografische herkunftsfamiliale Risikofaktoren, Trennungen, Entwertung elterlicher Lebensentwürfe und Arbeitslosigkeit von Mutter bzw. Vater, Krankheit oder Tod.“ (Thimm 2015, S. 13)

Gerade bei diesen Kindern und Jugendlichen ist vor allem die Schule gefragt, durch entsprechende Angebote möglichen Negativentwicklungen vorzubeugen oder ihnen entgegenzuwirken (vgl. Becker 2008, S. 16; Cortina & Köller 2008, S. 237; Roth 1971, S. 486). Fend und Stöckli (1997, S. 19) beschreiben gar, dass die Schule das „soziale Schicksal“ der Schüler*innen in bedeutendem Maß beeinflusst.

Auch die aus den schulischen Funktionen³⁰ resultierenden Anforderungen erfordern eine Förderung sozialer Kompetenzen, damit die Schüler*innen diese angemessen bewältigen können. Den Funktionen von Schule immanent sind sich

wird im 15. KJB dann benannt, dass gerade Ganztagschulen erkennbar einen Einfluss auf das Sozialverhalten haben und zu einer Entwicklung sozialer Kompetenzen und einem besseren Schulklima beitragen könnten (vgl. BMFSFJ 2017, S. 345).

³⁰ Nach Fend (2008b, S. 49ff.) erfüllt Schule nicht nur eine gesellschaftliche, sondern auch eine individuelle Funktion. „Schule hat sowohl die Ansprüche des Individuums an die Gesellschaft als auch die Ansprüche der Gesellschaft an das Individuum zu realisieren“ (Becker 2008, S. 28) und bildet dabei eine Art „Scharnier zwischen Familie und Gesellschaft“ (Herzog 2011, S. 172). Die Funktionen nach Fend können wiederum in die vier Bereiche der Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration/Legitimation unterteilt werden. Neben der Vermittlung von Fertigkeiten, die zur Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit befähigen, soll die Verselbständigung im Prozess der Aneignung von Wissen und dem Erwerb von Qualifikationen gefördert werden. Gleichzeitig obliegt Schule aber auch die Aufgabe, über die Vergabe von Qualifikationsnachweisen die soziale Struktur einer Gesellschaft zu stützen und die Schüler*innen auf verschiedene Berufswege vorzubereiten und aufzuteilen. Hierbei sollen Schüler*innen dahingehend gefördert werden, dass sie für ihr eigenes Vorankommen Verantwortung übernehmen. Darüber hinaus kommt Schule die Aufgabe zu, gesellschaftliche Norm- und Wertvorstellungen und kulturelle Praktiken zu tradieren und das politische System zu legitimieren. Damit einhergehend soll auch eine soziale Identitätsbildung ermöglicht und autonomes Denken und Handeln unterstützt werden. Anders als bei Hurrelmann und Quenzel (2016, S. 25f.), die

diametral gegenüberstehende Aufgaben, deren Bewältigung die Schüler*innen vor ganz besondere Herausforderungen stellt und sich auf die Entwicklung des sozialen Verhaltens auswirkt (vgl. de Boer 2014, S. 35; Bilz 2008, S. 32). Schule ist ein Ort der Beurteilung und der Förderung, der Selektion und Integration, der Konkurrenz und der Zusammenarbeit sowie ein Lern- und Lebensraum. Die Institution ermöglicht sachbezogene Bildung und persönliche Begegnung, ist zukunftsorientiert und muss sich gleichermaßen an gegenwärtigen Interessen und Notwendigkeiten der Schüler*innen ausrichten, erfordert Bedürfnisaufschub, Frustrationstoleranz, Selbstkontrolle und Anpassungsfähigkeit und will andererseits Durchsetzungsfähigkeit, Selbstwirksamkeit und Bedürfnisbefriedigung ermöglichen. Sie unterliegt festen Strukturen und muss andererseits Wahlmöglichkeiten eröffnen, ermöglicht den Erwerb von Zertifikaten und ist aber auch „jugendliche Bühne“ (Thimm 2015, S. 8f.).

Aktuell finden sich daher auch in allen 16 Landesschulgesetzen und Lehrplänen Ausführungen zur Notwendigkeit der Förderung sozialer Kompetenzen, wenngleich sich die begriffliche Klarheit und die Ausführlichkeit der Darstellung teilweise sehr deutlich voneinander unterscheiden. Ein tabellarischer Überblick über die Ausführungen hierzu in den jeweiligen Landesschulgesetzen und Lehrplänen findet sich bei Frey (2013, S. 50ff.). Darüber hinaus ist zu konstatieren, dass die Konkretisierung spezifischer Kompetenzen durch die Kultusministerkonferenz (KMK) zwar für einzelne Schulfächer vorgenommen wurde, ein spezifisches Curriculum für soziale Kompetenzen in diesem Zusammenhang jedoch nicht formuliert wurde. In den einzelnen Kompetenzbeschreibungen der unterschiedlichen Fächer werden dann Kompetenzen benannt, die dem Konstrukt der sozialen Kompetenzen zugeordnet werden können. Vor diesem Hintergrund etablierte sich eine Handlungspraxis, die soziale Kompetenzen größtenteils im Nebenher der Vermittlung von schulischem Wissen zu fördern versucht (vgl. Frey 2013, S. 49; Brohm 2009, S. 201ff.; Becker 2008, S. 31; KMK 2005, S. 6). Eine Förderung ist dabei insbesondere in den Fächern Religion bzw. Ethik und/oder Philosophie, Deutsch, Geschichte, Politik- oder Sozialwissenschaft vorgesehen (vgl. Becker 2008, S. 31). Hieran wird deutlich, dass Schule von einer Gleichgewichtung von Bildungs- und Erziehungszielen noch entfernt ist. Verglichen mit der

die Entwicklung sozialer Kompetenzen unter die Entwicklungsaufgabe qualifizieren subsumieren, ist die Entwicklung sozialer Kompetenzen bei Fend eher der Funktion der Integration/Legitimation zuzuordnen.

Förderung kognitiver Entwicklung erfolgt die Förderung der psychosozialen Entwicklung in der Schule weniger konsequent und strukturiert (vgl. Schubarth 2013, S. 14; Cortina & Köller 2008, S. 247). In der Praxis wünschen sich sowohl Eltern als auch Schüler*innen jedoch häufig eine stärkere soziale Profilierung ihrer Schulen (vgl. Schubarth 2013, S. 15). Die Förderung der sozialen Entwicklung betreffend ist insgesamt zu konstatieren, dass eine schul- bzw. gar klassenspezifische Förderung stattfindet und Schulen und Lehrkräfte ganz individuell die soziale Entwicklung ihrer Schüler*innen zu fördern versuchen. Dass Unterschiede im Klassenklima zwischen Parallelklassen größer ausfallen als Unterschiede im Schulklima verschiedener Schulen (vgl. Gasteiger-Klicpera & Klicpera 1999, S. 6), kann bspw. hierauf zurückgeführt werden.

Gerade wenn soziale Kompetenzen als die Grundlage für die Bewältigung von anstehenden Entwicklungsaufgaben und ein gelingendes Leben angesehen werden, sollte der gezielten Förderung dieser mehr Beachtung geschenkt werden, und die Vermittlung fachlicher und sozialer Kompetenzen sollte mindestens gleichwertig nebeneinander stehen (vgl. Malti & Perren 2016, S. 9; Schubarth 2013, S. 14; Brohm 2009, S. 5; Wustmann 2006, S. 9). Hofer (2014, S. 63) fordert gar: „Es darf kein Tabu sein, kognitive Bildungsstandards zugunsten nicht-kognitiver Bildungsstandards abzusenken“.

Becker (2008, S. 86) stellt vor vor diesem Hintergrund fest, dass es in Deutschland einer koordinierten Gesamtstrategie der Förderung sozialer Kompetenzen bedürfte. Übergeordnete Schulbehörden müssten die Förderung sozialer Fähigkeiten deutlich mehr gewichten. Auf Ebene der Einzelschulen sollten die Schulleiter*innen den Fachkräften die notwendigen Ressourcen und Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen. Ursachen für die eher wenig gezielte und ungeplante Förderung sieht Becker (2008, S. 21) neben einer unzureichenden Konkretisierung in den Lehrplänen darin begründet, dass die Lehrerbildung auf diesem Gebiet bislang unzureichend sei. Auch Perren und Malti (2016, S. 292) weisen auf die unzureichende Fortbildung der Lehrkräfte in diesem Bereich hin. Es existieren wenige, speziell für den schulischen Kontext entwickelte Förderansätze und es fehlt an fachdidaktischen Ausarbeitungen zur Förderung sozialer Kompetenzen, weswegen eine große Unwissenheit darüber besteht, welche Methoden hier zum Einsatz kommen können. Lehrkräfte bräuchten zudem neben einer „geeigneten Ausbildung“ und für die Förderung sozialer Kompetenzen entwickelten Materialien auch „ausreichend Zeit“ (Hofer 2014, S. 64), um die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen unterstützen zu können.

Wenn Lehrkräfte nun einerseits der Förderung der Persönlichkeit einen hohen Stellenwert einräumen, gleichzeitig aber Ressourcen fehlen und große Unsicherheiten bei dem Was und Wie der Förderung bestehen, ist die Annahme, dass beim alltäglichen Unterrichten gleichzeitig auch Prozesse sozialen Lernens gefördert würden, hilfreich. Sie kann daher als Strategie der Dissonanzreduktion bei den Lehrkräften verstanden werden (vgl. Hofer 2014, S. 59). Tatsächlich vollzieht sich auch in den informellen, alltäglichen, nicht intendierten und somit nicht reflektierten Interaktionsprozessen und im Nebenher des Unterrichts soziale Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Hofmann & Siebert-Reckzeh 2008, S. 15f.; Kiper & Mischke 2008, S. 224). Im informellen Austausch der Kinder und Jugendlichen untereinander und in der alltäglichen Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrkräften „finden kognitive, soziale und emotionale Lernprozesse (Imitation, Identifikation, Lernen am Modell, Rollenlernen) statt. Unabhängig vom Willen der Lehrkräfte findet daher in der Schule soziales Lernen statt“ (Kiper & Mischke 2008, S. 171). Soziale Kompetenzen entwickeln sich also im Nebenher des Unterrichts sowie in den informellen Settings, bspw. in den Pausen und bei außerunterrichtlichen Aktivitäten. Darüber hinaus kann der Wirkungsgrad jedoch erhöht werden, wenn eine gezielte Förderung betrieben wird. Die Sozialerziehung in der Schule sollte daher grundsätzlich so ausgestaltet werden, dass soziale Kompetenzen sowohl beiläufig (über die Gestaltung des Settings) als auch intentional (über die Bearbeitung bestimmter Aufgabenstellungen) angeeignet und weiterentwickelt werden können (vgl. Kiper 2011, S. 42). Grundsätzlich können Schulen Maßnahmen auf drei Ebenen – Schule, Klasse und Individuum – ergreifen, wenn sie die Stärkung sozialer Kompetenzen gezielt unterstützen wollen.

Auf der Schulebene ist zunächst festzuhalten, dass das Leitbild der Schule, das Rollenverständnis der Lehrkräfte und die Struktur des Stundenplans dazu beitragen können, dass die Institution von den Schüler*innen als unterstützend, gerecht und transparent wahrgenommen wird, was wiederum zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen beitragen kann (vgl. BMFSFJ 2017, S. 464). Die gemeinschaftliche Aushandlung aller Beteiligten dessen, was im gegebenen Kontext sozial kompetentes Verhalten darstellt, kann bspw. die Grundlage für eine von allen Lehrkräften und Schüler*innen geteilte Schulordnung sein und zur Etablierung eines gemeinsamen Werterahmens beitragen (vgl. Topping, Bremner & Holmes 2000, S. 36f.). Insgesamt kann auf schulischer Ebene die Förderung sozialer Kompetenzen unterstützt werden, indem „soziale Spannungen frühzeitig erkannt werden und Interventionsbemühungen von Kollegium, Eltern

und Schulleitern getragen werden – auch dann, wenn hierauf reguläre Unterrichtszeit verwendet wird“ (Cortina & Köller 2008, S. 236). Fest installierte Maßnahmen zur Lösung von Problemen und Konflikten wie ein Peer-Mediations-Angebot (Streitschlichtung durch Schüler*innen) oder der Einsatz der Trainingsraummethode als Möglichkeit für die Schüler*innen, ihr Verhalten im Klassenzimmer reflektieren und ggf. Veränderungen angehen zu können, kann bspw. zu einer Förderung sozialer Kompetenzen beitragen (vgl. Kiper & Mischke 2008, S. 172). Darüber hinaus sollte Beachtung finden, dass architektonische Aspekte und die Gestaltung des Ortes wesentlich zur Qualität der Atmosphäre und somit auch zum Verhalten beitragen können. Die Beschaffenheit von Pausenhöfen, Atrien etc. wirkt sich ebenso auf das Sozialverhalten aus wie die Gestaltungsmöglichkeiten in den Pausen (bspw. die Dauer der Pause oder Möglichkeiten der Beschäftigung). Zudem hat sich gezeigt, dass eine erhöhte Präsenz von Erwachsenen auf dem Pausengelände bspw. in erheblichem Maße dazu beiträgt, Mobbing eindämmen zu können, da dies hauptsächlich zu Zeiten und an Orten stattfindet, die wenig überwacht werden (vgl. Vreeman & Carroll 2007, S. 79).

Auf Klassenebene ist festzuhalten, dass das Klassenklima sowohl entscheidenden Einfluss auf den schulischen Erfolg (vgl. Denham 2006, S. 59) als auch auf die Entwicklung der sozialen Kompetenzen (vgl. Hofmann & Siebert-Reckzeh 2008, S. 30; Kunter & Stanat 2002, S. 52) nimmt. Unter dem Klassenklima ist dabei „die sozial geteilte subjektive Repräsentation wichtiger Merkmale der Schulklasse“ (Eder 2006, S. 215) zu verstehen. Im Fokus steht dabei das Erleben der Beziehungen zwischen den Schüler*innen als auch der Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen der einzelnen Mitglieder (vgl. Jerusalem & Klein-Heßling 2002, S. 167). Grundsätzlich ist noch zwischen dem individuellen (persönliche Perspektive des Einzelnen) und dem kollektiven Klassenklima (gemeinsame Wahrnehmung, welche in Interaktion ausgebildet wird)³¹ zu unterscheiden, und neben dem Klassenklima können noch das Unterrichts- und das Schulklima³² voneinander unterschieden werden.

³¹ Die Erfassung des kollektiven Klassenklimas erfolgt in der Regel über die Aggregation der Einzeleinschätzungen von Schüler*innen auf Klassenebene. Aufgrund der in der Klasse stattfindenden Interaktion kann davon ausgegangen werden, dass die individuelle Klimateinschätzung immer auch die kollektive Wahrnehmung beinhaltet (vgl. Eder 2006, S. 216).

³² Das Schulklima umfasst Merkmale, die sich auf die ganze Institution beziehen und wird „häufig als Entstehungsbedingung für Sozialverhalten (v.a. aggressives Verhalten) diskutiert“ (Kunter & Stanat 2002, S. 54), wohingegen das Klassenklima all diejenigen

Merkmale eines guten Klassenklimas sind konstruktive Kommunikation und Konfliktlösung, Kooperation, gute Beziehungen der Schüler*innen zur Lehrkraft, Freundschaften unter den Mitschüler*innen, die Zugehörigkeit der Einzelnen zur Klassengemeinschaft, die Akzeptanz des Einzelnen und seiner Meinung und das Aushalten von Widersprüchen (vgl. de Boer 2014, S. 35). Des Weiteren nehmen Schüler*innen ihre Klasse als unterstützend, fair, gerecht, nicht konkurrenzorientiert und hilfsbereit wahr (vgl. Fend 2008a, S. 369f.). Dadurch werden wiederum das Explorationsverhalten und die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. König 2009, S. 43) sowie das Selbstwertgefühl und die Erfolgserwartung gesteigert (vgl. Jerusalem & Schwarzer 1991, S. 124), und der Einzelne wird selbst zu prosozialem Handeln motiviert (vgl. Fend 2008a, S. 369f.). Erlebte Hilflosigkeit, Angst sowie depressive Symptome sind weniger ausgeprägt (vgl. Cortina & Köller 2008, S. 34).

Lehrkräfte können im Rahmen des Unterrichts viel zu einer Stärkung des Klassenklimas und somit zu einer Förderung sozialer Kompetenzen beitragen (vgl. Lindner-Müller 2008, S. 234). Ein von „Bezugsnormorientierung, Objektivität, Hilfsbereitschaft, Toleranz, Gelassenheit, Tadel und Lob“ (Jerusalem & Schwarzer 1991, S. 126) und Kalkulierbarkeit und Konsistenz (vgl. Schubarth & Melzer 2015, S. 399; Böhm & Kaeding 2015, S. 404) geprägtes Lehrerhandeln trägt zu einem guten Klassenklima bei. Daneben kann eine gezielte Stärkung des Klassenklimas über die bewusste Ausgestaltung des Lernsettings erfolgen, indem im Unterricht Sozialformen regelmäßig variiert werden (vgl. Kiper 2011, S. 51f.). Die Abwechslung von „offenen Unterrichtsphasen, Gruppen-, Projektarbeit und Freier Arbeit“ (de Boer 2014, S. 35) stellt wichtige soziale Lernanlässe dar. Auch die methodisch didaktische Ausgestaltung des Unterrichts unter Beachtung der Prinzipien der „Individualisierung, Förderorientierung, Unterstützung der Selbständigkeit der Schüler und Schülerorientierung“ (Jürgens 2008, S. 250) und der Motivation zur Beteiligung trägt zur Persönlichkeitsentwicklung bei.

Eine maßgebliche Rolle in der Stärkung des Klassenklimas und in der Entwicklung sozialer Kompetenzen spielt die Thematisierung und Vermittlung von und Auseinandersetzung mit Werten, Tugenden, Normen, Regeln und Rollen (vgl.

Merkmale umfasst, die sich auf eine Klasse beziehen. Auch für das Schulklima stellt Bilz (2008, S. 40) fest, dass die Einschätzungen der Schüler*innen verlässliche Prädiktoren für die Entwicklung sozialer Kompetenzen sind, verlässlicher gar als objektive Kriterien. Das Unterrichtsklima wiederum bezieht sich dann auf die Wahrnehmung der Erfahrungen einer Klasse mit Lehren und Lernen, entweder in allen Fächern, einem bestimmten Fach oder mit einer Lehrkraft (vgl. Eder 2006, S. 215f.).

Jürgens 2008, S. 247). Häufig setzt die Institution Schule bestimmte im Elternhaus erworbene personale Fähigkeiten voraus und erwartet, dass Schüler*innen bei Schuleintritt hinreichend sozialisiert und erzogen, emotional befriedigt, angepasst und selbstkontrollfähig sind. Sie sollen bereits ein entsprechendes Rollen- und Regelverhalten mitbringen, damit das Lernen im Gruppensetting gelingen kann (vgl. Hollenstein & Nieslony 2015, S. 259; Thimm 2015, S. 9f.). „Das erwartete Arbeits- und Sozialverhalten [kann jedoch] nicht per se vorausgesetzt werden [...], sondern [muss] in der Schule zunächst vermittelt werden [...].“ (Hofmann & Siebert-Reckzeh 2008, S. 19). Alltägliche Regelverstöße stellen dabei Seitengespräche, fehlende Beteiligung und Unaufmerksamkeit dar, schwere Verstöße, wie massiv-aggressives Verhalten im Klassenraum oder Schulabsentismus, bilden dagegen eher die Ausnahme (vgl. Jürgens 2008, S. 247ff.). Topping, Bremner und Holmes (2000, S. 35) weisen diesbezüglich darauf hin, dass die soziale Konstruktion und Relativität sozial angemessenen Verhaltens von den Lehrkräften stets zu reflektieren ist. Lehrkräfte müssen hinterfragen, warum sie ein Verhalten als nicht angemessen erachten und ihren Umgang damit überprüfen, da in Schulen zahlreiche Vorschriften und Regeln gelten und jede Lehrkraft zudem eigene Schwerpunkte setzt. Für Schüler*innen ist es allein aufgrund der Fülle an geltenden Regeln mitunter schwer, sich regelkonform zu verhalten. Lehrkräften obliegt daher die Aufgabe, in einem dialogischen Prozess die geltenden Regeln den Schüler*innen zunächst zu erklären und in einem Aushandlungsprozess mit ihnen ggf. Adaptionen vorzunehmen. Darüber hinaus sind sie dafür zuständig, eine sichere Umgebung zu gewährleisten, indem sie für eine transparente, konsequente, faire und direkte Ahndung von Regelverstößen bei Aufrechterhaltung des Unterrichts sorgen. Wenn die Akzeptanz der Regeln durch die Schüler*innen gegeben ist und sie Vereinbartes trotzdem nicht in Verhalten umsetzen können, müssen den Schüler*innen Möglichkeiten aufgezeigt werden und sie müssen dabei unterstützt werden, ein adäquates Verhalten entwickeln zu können (vgl. Kiper & Mischke 2008, S. 195f.). Die Förderung sozialer Kompetenzen kann sich also nicht auf die Vermittlung geltender Normen und Regeln beschränken, sondern muss berücksichtigen, dass sich der Kompetenzerwerb in sozialer Interaktion vollzieht (vgl. Krappmann 2002, S. 95). Hierbei bietet das Aufgreifen bestehender Probleme und Konflikte und deren Bearbeitung in Rollenspielen vielfältige soziale Lernmöglichkeiten (vgl. Bilz 2015, S. 97; Kiper & Mischke 2008, S. 145). Die unmittelbare Nutzung alltagsrelevanter The-

men der Teilnehmer*innen erleichtert sodann auch das Einüben alternativer Verhaltensweisen und den Transfer auf andere alltägliche Situationen (vgl. Kiper & Mischke 2008, S. 222).

Darüber hinaus kann angemessenes Verhalten positiv bestärkt werden, indem dieses besonders gewürdigt und anerkannt wird. Unangemessenes Verhalten hingegen sollte konfrontiert werden bei gleichzeitiger Aufzeigung alternativer Verhaltensmöglichkeiten. Dabei sollten die Schüler*innen angeleitet werden, auch untereinander zu reflektieren und eine positive Feedbackkultur zu entwickeln. Hierbei kann die Etablierung eines Klassenrats oder von Gesprächsrunden zum Wochenein- oder ausstieg ein probates Mittel sein (vgl. Bilz 2015, S. 97; de Boer 2008, S. 32). Indem die Schüler*innen an anstehenden Entscheidungen beteiligt werden, aktuelle selbstgewählte Themen diskutieren und bestehende Probleme und Konflikte besprechen, werden vor allem kommunikative Fähigkeiten geschult, die Klassengemeinschaft gefördert und demokratische Prozesse erlebbar. Die Lehrkraft ist in erster Linie reguläres gleichberechtigtes Mitglied des Rates. Sie nimmt vor allem eine begleitende Funktion ein, die die Schüler*innen gegebenenfalls bei der Steuerung der Prozesse und der Her- und Sicherstellung geeigneter Rahmenbedingungen (bspw. Erarbeitung von Gesprächsregeln und konsequente Einforderung von deren Einhaltung) unterstützt.

Die Durchführung gemeinsamer Aktivitäten trägt ebenso zu einer Förderung sozialer Lernprozesse bei. Zudem können speziell entwickelte Trainingsmaßnahmen die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen (vgl. Bilz 2015, S. 98; Schubarth 2013, S. 13; Eisenberg, Fabes & Spinrad 2006, S. 683). Im Rahmen von Präventionsprogrammen und gezielten Kompetenztrainings werden Prozesse sozialen Lernens angeregt und unterstützt (vgl. Lindner-Müller 2008, S. 233). Die unterschiedlichen Fördermaßnahmen kombinieren häufig die Prävention von bspw. Gewalt, Substanzmissbrauch oder Ähnlichem mit einer Förderung sozialer Kompetenzen. Dahinter steht die Grundidee, dass über die Stärkung von Schutzfaktoren Risikofaktoren minimiert werden können. Auf diese Trainingsmaßnahmen wird in Kapitel 2.4 genauer eingegangen.

Auf Ebene der Schüler*innen ist zunächst wieder der besondere Einfluss der Lehrkräfte zu betonen. „Als Modelle für die Ausgestaltung der Erwachsenenrolle“ (Cortina & Köller 2008, S. 240) kommt den Lehrkräften hierbei neben den Eltern eine gewichtige Rolle zu. Kanning u.a. (2009) sind in einer Untersuchung bspw. der Frage nachgegangen, inwieweit soziale Kompetenzen von Lehrkräften die Zufriedenheit der Schüler*innen beeinflusst haben und stellten fest, dass

diese 42% der Zufriedenheit aufklären konnte (vgl. Kanning 2014, S. 122). Auch eine positive Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung, die auf gegenseitiger Akzeptanz und Respekt basiert und eine empathische und fürsorgliche Lehrperson, die sich für die individuellen Fortschritte der Einzelnen interessiert, wirken sich auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen aus. Wie im familiären Kontext auch zeigt sich bspw. eine sichere Bindung des Kindes zur Vorschullehrkraft als prädiktiv für die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Besonders entwicklungsrelevant ist das Verhältnis von Schüler*innen zu den Lehrkräften dann, wenn sich die Beziehung zu den Eltern eher schwierig gestaltet. Positive Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen korrelieren mit dem Einfühlungsvermögen (vgl. Kienbaum 2016, S. 51), wohingegen negative Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen mit erhöhter Aggression bei den Schüler*innen einhergehen können (vgl. Klieme, Artelt & Stanat 2014, S. 217).

Wie bereits unter 2.3.4.3 verdeutlicht, kommt den Peers – im Klassenkontext den Mitschüler*innen – bei der Entwicklung sozialer Kompetenzen eine entscheidende Rolle zu. In einer Untersuchung konnte beispielsweise aufgezeigt werden, dass Schüler*innen mit geringen prosozialen Verhaltensmöglichkeiten ihr Verhalten verbesserten, wenn sie sich mit Schüler*innen umgaben, die mehr prosoziales Verhalten aufzeigten und umgekehrt: „exposure to prosocial peers was related to heightened prosocial behavior 1 year later“ (Eisenberg, Fabes & Spinrad 2006, S. 680). Gleichzeitig findet in einer Schulklasse ein Abgleich unter den Schüler*innen darüber statt, was als normal, richtig und attraktiv einzuschätzen ist (vgl. Fend & Stöckli 1997, S. 23). Die Kinder und Jugendlichen stehen somit vor der Herausforderung, mit divergierenden sozialen Erwartungen umzugehen (vgl. Hurrelmann, Harring & Rohlf 2014, S. 61; Kunter & Stanat 2002, S. 53). Anforderungen der Lehrkräfte an ihre Rolle als Schüler*in können denen der Peergruppe diametral gegenüberstehen (vgl. Krappmann 2002, S. 97), weswegen die Rolle Schüler*in und die Rolle Peer kontinuierlich ausbalanciert werden müssen (vgl. BMFSFJ 2017, S. 212). Es können sich dabei Klassennormen herausbilden, die sich positiv oder negativ auf die Schule beziehen. Wenn sich die Klassennormen positiv auf die Institution Schule beziehen, tragen erfolgreiche Schulleistungen bspw. auch zur Selbstwerterhöhung bei, wohingegen das weniger der Fall ist, wenn die Klassennorm eher oppositionelles Verhalten verlangt (vgl. Fend & Stöckli 1997, S. 24). „Klassennormen beschränken die Einflußmöglichkeiten von Lehrern, ihre Glaubwürdigkeit und Vorbildwirkung, sowie

die Art und Weise, wie sie von der Klasse wahrgenommen werden“ (Jerusalem 1996, S. 260).

Einzelne Kinder und Jugendliche benötigen zudem ggf. eine individuelle Förderung spezifischer sozialer Kompetenzen. Eine Förderung kann bspw. über Token-Systeme, Verhaltensvereinbarungen und die Vermittlung kognitiver Strategien zum Umgang mit bestimmten Anforderungssituationen erfolgen. In manchen Fällen kann auch eine spezifische Therapie angezeigt sein, wobei Therapien nicht im schulischen Kontext anzusiedeln sind, da die Maßnahmen von spezifisch ausgebildeten Professionellen wie Psycholog*innen und Therapeut*innen durchgeführt werden (vgl. Jerusalem & Klein-Heßling 2002, S. 171).

Insgesamt ist also festzuhalten, dass eine gute Klassenführung, die Fähigkeit der Lehrkraft, Konflikte mit den Schüler*innen zu lösen, ein autoritativer Erziehungsstil und unterstützende Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen sowie positive Beziehungen unter den Schüler*innen sich positiv auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen in der Schule auswirken (vgl. Cortina & Köller 2008, S. 236ff.; Topping, Holmes und Bremner 2000, S. 416).

Letztlich sei noch darauf hingewiesen, dass Schule unter den vorherrschenden Bedingungen ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag und den zahlreichen Aufgaben kaum mehr alleine gerecht werden kann und es hilfreich sein kann, sich zusätzliche Fachkompetenz ins Haus zu holen (vgl. Hollenstein & Nieslony 2015, S. 260). Da Lehrkräfte bislang schwerpunktmäßig für die Wissensvermittlung ausgebildet werden und für die Vermittlung von Lernstoff ein Großteil der Zeit reserviert wird, erscheint es zielführend, mit anderen Fachkräften zu kooperieren, die sich schwerpunktmäßig dem sozialen Lernen widmen können. Die Kinder- und Jugendhilfe kann dabei als einer der relevantesten Kooperationspartner betrachtet werden, vor allem die Schulsozialarbeit, die die intensivste Form der Kooperation der beiden Institutionen darstellt (vgl. Speck 2014, S. 46). Wie in der Einleitung beschrieben, gehört die Förderung der sozialen Entwicklung von Schüler*innen zudem zu den Kernaufgaben von Schulsozialarbeit (vgl. Speck 2014, S. 83).

Es wurde bereits angeführt, dass eine Möglichkeit der Förderung sozialer Kompetenzen in der Durchführung spezifischer Trainingsmaßnahmen liegen kann. Da im empirischen Teil der Arbeit ein solches Training zentraler Gegenstand ist, wird im nachfolgenden Kapitel auf die Förderung sozialer Kompetenzen über Trainingsmaßnahmen genauer eingegangen.

2.4 Förderung sozialer Kompetenzen über Trainingsmaßnahmen

Ganz allgemein kann festgehalten werden, dass Programme zur Förderung sozialer Kompetenzen „typischerweise aus einem strukturierten Ablauf mit einer begrenzten Anzahl von Sitzungen“ (Beelmann & Lösel 2007, S. 236) bestehen. Dabei unterscheiden sich die verfügbaren Trainingsprogramme teilweise erheblich in der Wahl der Zielgruppe, der inhaltlichen Schwerpunktsetzung, der theoretischen Fundierung, der konzeptionellen Gestaltung mit didaktischer und methodischer Aufbereitung, der Anzahl und Dauer der einzelnen Einheiten, der grundsätzlichen Verfügbarkeit und Strukturiertheit eines Manuals und der Qualifizierung der das Training durchführenden Fachkräfte etc. (vgl. Schubarth & Melzer 2015, S. 401).

Zunächst können Maßnahmen danach unterschieden werden, ob sie der Vorbeugung oder der Intervention dienen. Die Maßnahmen können dabei folgendermaßen unterschieden werden: Primärpräventive Trainings kennzeichnet, dass vorbeugend Maßnahmen ergriffen werden, bevor überhaupt Schwierigkeiten auftreten. Diese werden dann universal einer breiten, unselektierten Zielgruppe, bspw. einer Schulklasse, zur Verfügung gestellt. Schulische Präventionsmaßnahmen sind in der Regel primärpräventiv ausgerichtet (vgl. Becker 2008, S. 78). Schwerpunktmäßig wird in den Programmen die Vorbeugung ungünstiger, unerwünschter Verhaltensweisen, wie Aggression, Mobbing oder Substanzmittelmissbrauch, über die Förderung von bspw. sozialen Kompetenzen, die als Schutzfaktoren gelten, praktiziert (vgl. Becker 2008, S. 73f.). Schubarth (2013) und Melzer, Schubarth und Ehninger (2011) haben verschiedene Programme gesichtet und zeigen auf, dass die Förderung sozialer Kompetenzen häufig ein zentraler Bestandteil universaler gewaltpräventiver Maßnahmen ist (vgl. Schubarth 2013, S. 117). Ein Vorteil primärpräventiver universaler Ansätze ist darin zu sehen, dass Stigmatisierung vermieden werden kann, die Umsetzung bspw. im schulischen Setting einfacher als im außerschulischen Rahmen ist und die Kosten gering ausfallen, wenn ein Training bspw. von einer Klassenlehrkraft und nicht externem Personal durchgeführt wird (vgl. Beelmann & Lösel 2007, S. 236). Auch Lösel (2012, S. 81) verweist auf den oft positiven Kosten-Nutzen-Aufwand präventiver Maßnahmen: „Die Investitionen amortisieren sich oft schon, wenn es gelingt, nur einen einzigen Fall langfristiger Kriminalität zu verhindern, der [...]

mehr als 1 Million Euro Kosten für die Gesellschaft verursacht“. Prävention bedeutet somit einen möglichen Nutzen für viele und ggf. keine bis negative Auswirkungen für manche (von Suchodoletz 2007, S. 6). Schon in den 1990er Jahren haben Fend und Stöckli (1997, S. 20) darauf hingewiesen, dass eine Förderung sozialen Verhaltens in der Schule mit einer Aufwertung des Status Einzelner in der Klasse einhergehen muss. Maßnahmen müssten sich daher universal an alle richten und nicht nur selektiv an die Schüler*innen, die besondere Schwierigkeiten im sozialen Verhalten aufweisen. Änderten diese dann ihr Verhalten, bestünde trotzdem die Möglichkeit, in die Restgruppe nicht integriert zu werden, weil diese dem Kind nach wie vor negative Eigenschaften attribuiert (siehe hierzu auch Kap. 2.6.2). Maßnahmen der sekundären Prävention hingegen richten sich an sogenannte Risikogruppen, bei denen bereits punktuell erste Symptome bzw. Auffälligkeiten aufgetreten sind. Sie richten sich also selektiv an bestimmte Zielgruppen. Tertiärpräventive Angebote weisen einen deutlich intervenierenden Charakter auf. Hierbei werden indiziert Personen adressiert, deren problematisches Verhalten sich bereits verfestigt hat, um eine Stabilisierung zu erreichen und einer Wiederholung vorzubeugen (vgl. von Suchodoletz 2007, S. 3). Böhm und Kaeding (2015, S. 409) sind der Auffassung, dass Schule sowohl vorbeugende als auch intervenierende Maßnahmen in einem Gesamtkonzept integrieren sollte. Eine einseitige Ausrichtung auf Prävention kann bei ggf. auftretenden Problemen schnell zur Hilflosigkeit der Institution führen, wenn Interventionskonzepte fehlen. Eine alleinige Fokussierung auf Schadensbegrenzung produziert hingegen immer neue Vorkommnisse, wenn versäumt wird, grundlegende Kompetenzen zu fördern. Universalpräventive Maßnahmen können bspw. zum Zwecke einer Diagnose eingesetzt werden und Trainings vorgeschaltet sein, die auf Risikogruppen zugeschnitten sind und ganz individuell an den jeweiligen Verhaltensdefiziten ansetzen (vgl. Beelmann & Lösel 2007, S. 250).

Zusätzlich gilt es zu unterscheiden, ob ein Trainingsprogramm für die Anwendung im schulischen, klinischen oder anderen Setting entwickelt wurde und von Psycholog*innen, Lehrkräften oder anderen Professionellen durchgeführt wird. Darüber hinaus können Maßnahmen danach unterschieden werden, ob sie sich mit dem Ziel der Verhaltens- und/oder Einstellungsänderung direkt an Individuen richten oder eine Veränderung der Rahmenbedingungen angestrebt und am sozialen Umfeld angesetzt wird (vgl. Beelmann 2015, S. 340). Maßnahmen können auch danach unterschieden werden, ob sie sich an Einzelne, Gruppen oder Institutionen richten (vgl. Pfingsten 2009, S. 160). Fördermaßnahmen, die sich

auf die Individualebene beziehen, nehmen eine (Sozial-) Kompetenzförderung vor. Bezogen auf den schulischen Kontext sind in erster Linie Schüler*innen Hauptzielgruppe, wenngleich verschiedene Ansätze auch die Förderung der Kompetenzen von Lehrkräften und Eltern einbeziehen. Auf Ebene der Gruppe, bzw. im schulischen Kontext der Klasse, geht es um die Etablierung tragfähiger und stabiler Beziehungen unter den Schüler*innen und zwischen Lehrkräften und Schüler*innen. Gefördert werden Zusammengehörigkeit und Kooperation und entwickelt werden sollte ein gemeinsames Regel- und Wertesystem. Auf Ebene der Institution, bspw. der Schule, können die Etablierung von Schulregeln als Grundlage für die weitere präventive Arbeit, die Entwicklung von Schule zu einem Lebensraum und das Vorhalten attraktiver Angebote neben dem Unterricht als Beiträge zur sozialen Entwicklung betrachtet werden (vgl. Schubarth & Melzer 2015, S. 398ff.). Mehr-Ebenen-Programme beziehen sich hierbei dann auf eine Förderung auf mehreren Ebenen und berücksichtigen, dass eine bestmögliche Förderung der sozialen Kompetenzen nicht nur über die alleinige Arbeit mit den Schüler*innen erreicht werden kann, sondern in eine Gesamtstrategie eingebettet werden muss, die auch die Entwicklung des Schulklimas, die Kooperation mit den Eltern, die Vernetzung mit dem Gemeinwesen und die gezielte Fortbildung der Lehrkräfte beinhaltet (vgl. Becker 2008, S. 174). Wichtig zu berücksichtigen ist zudem, dass eine Förderung keine einmalige Angelegenheit bleiben darf, sondern im Entwicklungsverlauf entsprechend altersangemessen aufeinander aufbauende Maßnahmen und Trainings anzusiedeln und durchzuführen sind (vgl. Beelmann & Lösel 2007, S. 249). Trainingsprogramme sind vor allem dann wirksam und effektiv, wenn sie langfristig im schulischen Alltag etabliert werden und nicht nur zum Einsatz kommen, wenn es „brennt“. Schubarth und Melzer (2015, S. 401f.) weisen darauf hin, dass sie als Schulentwicklungsprogramme zu betrachten sind und der Erfolg nur durch die Einbeziehung aller Akteure und die Einbettung in den schulischen Gesamtkontext sichergestellt werden kann.

Auch unterscheiden sich die einzelnen Maßnahmen hinsichtlich der formulierten Trainingsziele, der theoretischen Annahmen zu deren Erreichbarkeit und der eingesetzten Methoden. In Hinblick auf die Spezifikation der Ziele ist festzustellen, dass die in Kap. 2.3 benannten Modelle zur Konkretisierung des Konstrukts meist indirekt Einfluss finden. In den Manualen der Trainingsmaßnahmen fehlen häufig Hinweise darauf, welche theoretischen Annahmen zum Konstrukt einer Konkretisierung der Ziele zugrunde gelegt wurden (vgl. Nangle u.a. 2010, S. 15). Die

Sozialtrainings selbst beinhalten in der Regel aber sowohl kognitive, behaviorale wie auch emotionale Aspekte. Einzelne Dimensionen, die in den unterschiedlichen Trainings häufig gefördert werden, sind Emotionsausdruck und -wahrnehmung, Durchsetzungs-, Konfliktlöse-, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Perspektivenübernahme, Selbstregulations- und Selbstkontrollfähigkeit, Empathie, Selbst- und Fremdwahrnehmung und die Fähigkeit, Feedback geben und annehmen zu können (vgl. Petermann 2002, S. 180; Schwartz 1999, S. 4f.).

Hinsichtlich der Trainierbarkeit dieser Ziele zeichnet die meisten Maßnahmen aus, dass sie grundlegende Annahmen der Entwicklung sozialen Verhaltens berücksichtigen und Elemente des „modeling“ (idealtypische Demonstration einer neu zu erlernenden Verhaltensweise), „coaching“ (Wissensvermittlung zum Thema, Anleitung beim aktiven Einüben des zu erzielenden Verhaltens in Rollenspielen, Reflexion) und „shaping“ (Verstärkung des erwünschten Sozialverhaltens über Belohnung und Anerkennung) integrieren (vgl. Ladd 2005, S. 115; Kiper 2011, S. 50f.). Besonders wirksame Maßnahmen kennzeichnet dabei, dass sie nach Smith u.a. (2010, S. 100f.) einem besonders detaillierten Vorgehen folgen: Zunächst wird eine anvisierte Fähigkeit genau beschrieben und Hintergrundwissen dazu vermittelt, warum diese von besonderer Relevanz ist. Im Anschluss daran wird das idealtypische Verhalten von der/dem Trainer*in der Maßnahme präsentiert. Hieran anknüpfend üben die Teilnehmer*innen das Zielverhalten ein. Flankiert wird diese Übungsphase von einer Reflexion inklusive einem Aufzeigen von potentiellen Veränderungsmöglichkeiten. Ein weiteres Merkmal stellt zudem die gezielte Verstärkung des erwünschten Verhaltens durch Lob und Anreize dar. Welche weiteren Faktoren die Wirksamkeit einer Maßnahme bedingen, wird im sich hieran anschließenden Unterkapitel 2.5 erläutert.

Aktuell finden sich sowohl auf internationaler wie nationaler Ebene eine Vielzahl an Präventionsprogrammen, die aufgrund ihrer Menge kaum mehr zu überblicken sind. Wenn Schulen die Förderung sozialer Kompetenzen über Trainingsmaßnahmen angehen wollen, benötigen sie also Hilfestellung und Orientierung bei der Auswahl einer für ihre Schule geeigneten Maßnahme (vgl. Schick 2010, S. 8; Beelmann 2006, S. 151f.). Da mittlerweile einige Orientierungshilfen entstanden sind und in verschiedenen Überblicksarbeiten und Datenbanken verfügbare Maßnahmen kategorisiert und beschrieben werden, wird an dieser Stelle auf eine eigene Darstellung verzichtet.

Ein kompakter Überblick über ausgewählte schulische Programme zur Prä- oder Intervention von Gewalt und Mobbing im deutschsprachigen Raum findet sich

bspw. bei Schubarth (2013, S. 118ff.). Adressat*innen der Programme sind sowohl jüngere als auch ältere Schüler*innen sowie Lehrkräfte. Darüber hinaus werden auch Gesamtstrategien, die auf mehreren Ebenen ansetzen, berücksichtigt. Der Autor beschreibt überblicksartig Ziele, Inhalte und Methoden der Maßnahmen, berichtet von vorliegenden Evaluationserkenntnissen und stellt Stärken und Schwächen eines jeweiligen Programms einander gegenüber. Einen umfassenderen Überblick über gewaltpräventive Maßnahmen an Schulen bietet die „Bestandsaufnahme von Programmen im deutschsprachigen Raum“ der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (DGUV). Über eine Datenbankrecherche in PSYNDEX, WiSO und eine allgemeine Internetrecherche konnten 101 Programme (73 aus Deutschland, 15 aus der deutschsprachigen Schweiz, 13 aus Österreich) identifiziert werden, die primär- oder sekundärpräventiv positives Verhalten von Schüler*innen fördern, ein strukturiertes Vorgehen erkennen lassen und standortübergreifend sowie nicht einmalig angeboten werden. Für jedes Programm werden dann die Zielgruppe, Inhalte, Methoden (bspw. Fortbildung für Fachkräfte, Klassenfahrt, Curriculum für den Unterricht) und, wenn vorhanden, Evaluationsergebnisse dargestellt. Im Anschluss daran erfolgt eine systematisierte Übersicht und Einteilung der Programme nach Organisationsstruktur³³ und Inhalten³⁴ (vgl. Kliegel, Zeintl & Windemuth 2011, S. 14ff.). 16 der hier benannten Programme finden sich auch in der „Grüne[n] Liste Prävention“³⁵ wieder. Entstanden ist diese Datenbank im Rahmen eines Modellversuchs des Landespräventionsrates Niedersachsen und der Landesarbeitsgemeinschaft Soziale Brennpunkte Niedersachsen zur Überprüfung der Übertragbarkeit eines amerikanischen Ansatzes zur Prävention als kommunale Gesamtstrategie, „Communities That Care (CTC)“³⁶. In dieser sehr umfangreichen, laufend aktualisierten

³³ „In den Unterricht integriert“, „In den Schulalltag integriert“, „Projektarbeit innerhalb oder außerhalb der Schule“ oder „Freizeitaktivitäten“.

³⁴ „Deeskalations- und Zivilcouragetraining“, „Erlebnis- und sportpädagogische Verfahren“, „Förderung von Respekt und Toleranz im Umgang miteinander“, „Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen und Konfliktlösekompetenzen“, „Mediation und Streitschlichtung“, „Netzwerkarbeit und Sensibilisierung für Gewalt“ oder „Theaterpädagogische Verfahren“. Die Hälfte aller aufgeführten der Programme wird der Kategorie sozial-emotionale Kompetenzförderung zugeordnet.

³⁵ Vertiefende Informationen sind hier zu entnehmen: <https://www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/information> (letzter Zugriff am 05.05.2017).

³⁶ CTC wurde unter David Hawkins und Richard Catalano an der Washington State University entwickelt und ist „ein strategischer Ansatz, um Kommunen und kommunale Akteure dabei zu unterstützen, die Erkenntnisse der Präventionsforschung systematischer

Datenbank werden aktuell 82 auf dem deutschen Markt verfügbare Programme zur Vorbeugung von Gewalt, Mobbing, Kriminalität, Sucht und anderen problematischen Verhaltensweisen und zur Förderung von Kompetenzen von Eltern, Kindern und pädagogischem Personal aufgelistet. Ziele, Zielgruppe, Methoden und benötigte Materialien der Maßnahmen werden überblicksartig beschrieben. Anhand der Qualität ihrer Konzepte und der Güte ihrer Wirkungsnachweise werden die Programme zusätzlich in drei Stufen eingeteilt: (1) Effektivität theoretisch gut begründet, (2) Effektivität wahrscheinlich, (3) Effektivität nachgewiesen³⁷ (vgl. Groeger-Roth & Marks 2015, S. 582).

Die Auswahl einer geeigneten Trainingsmaßnahme zur Förderung sozialer Kompetenzen kann mittels Überprüfung derselben anhand folgender Kriterien erleichtert werden:

- Welches Problem soll mit dem Training bearbeitet werden, von welcher Relevanz ist es und von welcher Besserung ist nach Anwendung des Trainings auszugehen?
- An welche Zielgruppe richtet sich die Maßnahme? (Handelt es sich um ein universales, selektives, indiziertes Training oder eine Kombination? Müssen die TN bestimmte Voraussetzungen mitbringen (bspw. Alter, Geschlecht, etc.)?)

anzuwenden und ihre Präventionsaktivitäten dementsprechend besser zu organisieren“ (Groeger-Roth & Marks 2015, S. 581). CTC ist ein Unterstützungsangebot für Kommunen. In einer im Rahmen von CTC zu installierenden Lenkungsgruppe werden Erkenntnisse der Forschung zu Verhaltensschwierigkeiten und deren Prävention mit der Bedarfslage vor Ort abgeglichen, bestehende Angebote qualitativ weiterentwickelt, ggf. besser geeignete Maßnahmen ausgewählt, implementiert und evaluiert.

³⁷ Stufe 1: Aufgenommen in die niedrigste Evaluationsstufe werden Programme, die ihre Maßnahme anhand einer Zufriedenheits-Messung oder Vorher-Nachher-Messung ohne Kontrollgruppe evaluiert haben. Das im Rahmen dieser Arbeit untersuchte Sozialtraining wird aktuell hier eingeordnet, da das Programm bislang nicht wissenschaftlich ausreichend auf seine Wirkungen hin untersucht wurde. Stufe 2: Hier werden Maßnahmen eingeordnet, die eine Vorher-Nachher-Messung mit Kontrollgruppe, ein Quasi-Experiment oder ein Randomized Controlled Trial ohne follow-up vorweisen können. Stufe 3: In diese Kategorie werden Maßnahmen aufgenommen, deren Evaluation aus einem Experimental-Kontrollgruppen-Design mit einem follow-up nach in der Regel 6 Monaten bestand. Darüber hinaus gilt für alle Stufen, dass die Ergebnisse „(überwiegend) positiv“ (Groeger-Roth & Hasenpusch 2011, S. 3) ausfallen müssen (vgl. Groeger-Roth & Hasenpusch 2011, S. 3f.). Evaluationen von Trainingsmaßnahmen können dann als evidenzbasiert gelten, wenn das Design mindestens ein Quasi-Experiment mit Trainings- und Kontrollgruppe und Vor- und Nacherhebung vorhält (vgl. Perren & Malti 2016, S. 291).

- Welche theoretische Fundierung liegt dem Training zugrunde? (Werden Entwicklungsmodelle und Modelle der Entwicklung von Sozialverhalten berücksichtigt? Besteht eine Passung der zugrunde gelegten Trainingsannahmen und der Schul-/Unterrichtsphilosophie?)
- Welche Ziele verfolgt das Training? (Beinhaltet die Förderung kognitive, behaviorale und emotionale Aspekte? Wird die Entwicklung positiven Verhaltens gefördert oder die Reduktion von Problemverhalten angestrebt? Werden die Inhalte an den Themen der Zielgruppe ausgerichtet?)
- Welche Methoden zur Zielerreichung werden eingesetzt? (Wird erwünschtes Verhalten über Lernen am Modell, wiederholte Möglichkeit des praktischen Einübens, Verstärkung über Reflexion, Feedback, Lob und Anerkennung gefördert?)
- Wie ist das Programm aufgebaut? (Steigt es im Schwierigkeitsgrad an? Werden verschiedene Methoden, bspw. Input, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Rollenspiele und Diskussionen abgewechselt oder eine Methode fokussiert? Sind die Inhalte verständlich?)
- Welche Rahmenbedingungen erfordert eine Umsetzung? (Ist das Training Bestandteil eines Mehr-Ebenen-Konzepts und finden zusätzlich Angebote für weitere Ebenen, wie Fachkräfte und/oder Eltern, statt? Wie viele Einheiten sind vorgesehen? Wie lange dauert eine Einheit? Müssen diese in einem fest vorgesehenen Zeitraum und in fixer Reihenfolge durchgeführt werden? Kann das Training an Gegebenheiten vor Ort angepasst werden? Welche Materialien werden benötigt? Welche Kosten sind zu veranschlagen?)
- Wie erfolgt die Durchführung? (Wird das Training von Lehrkräften selbst oder von professionellen Trainer*innen durchgeführt? Gibt es ein klar strukturiertes und benutzerfreundliches Manual? Kann man sich in der Maßnahme fortbilden lassen? Besteht die Möglichkeit einer begleiteten Implementation durch die Anbieter der Maßnahme?)
- Welche Hinweise zur Wirksamkeit liegen vor? (Bei der Analyse möglicher Evaluationsergebnisse gilt es neben der Größe der Effekte zu berücksichtigen, welches Design angewendet wurde und welche Stichprobe zugrunde liegt.)
- Welche Erfahrungen haben andere Einrichtungen mit der Maßnahme gemacht?

(vgl. CASEL 2015, S. 20ff.; Beelmann 2011, S. 140ff.; Kiper & Mischke 2008, S. 224; Graczyk u.a. 2000, S. 399ff.)

In unterschiedlichen Empfehlungen zur Auswahl klingt immer wieder an, dass ein Kriterium, welches bei der Auswahl eines geeigneten Programms Berücksichtigung finden sollte, Hinweise auf dessen Wirksamkeit sind (vgl. Beelmann 2015,

S. 340; Schubarth & Melzer 2015, S. 402; Kliegel, Zeintl & Windemuth 2011, S. 287). Aufgrund dessen, dass die Förderung sozialer Kompetenzen nur eine von vielen konkurrierenden schulischen Aufgaben darstellt, Lehrkräfte häufig unter Zeitdruck stehen und präventive Maßnahmen vor dem Hintergrund häufig leerer Kassen oft einem hohen Rechtfertigungsdruck unterliegen, kann nachgewiesene Wirksamkeit ein schlagendes Argument darstellen (vgl. Durlak u.a. 2011, S. 406; Beelmann 2006, S. 151).

Wenngleich als Reaktion auf die zunehmende Prävalenz von sozialen Schwierigkeiten, psychischen und physischen Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahren vermehrt Fördermaßnahmen entwickelt wurden, weisen diese erheblichen Nachholbedarf hinsichtlich ihrer Evidenzbasierung auf (vgl. Lindner-Müller 2008, S. 240). Von den 101 im DGUV-Bericht aufgeführten Programmen wurde bspw. ca. 1/3 bislang noch gar nicht evaluiert. Für 39 Programme liegen erste Evaluationsergebnisse vor, die allerdings „auf Erfahrungsberichten oder Evaluationsstudien ohne methodisch angemessenen Versuchsplan basieren“ (Kliegel, Zeintl & Windemuth 2011, S. 286). Auch auf das im Rahmen dieser Arbeit untersuchte Training von Konflikt-KULTUR trifft dies zu: „Da bei den bisher genannten Evaluationen keine Vergleichsstichproben herangezogen wurden, sind die berichteten Ergebnisse als vorläufig zu werten. Eine weitere Überprüfung der Programmwirksamkeit anhand eines Vortest-Nachtest-Follow-up-Vergleichsgruppenplans steht noch aus“ (Kliegel, Zeintl & Windemuth 2011, S. 135). Nur ein Fünftel der Programme wurde methodisch angemessen evaluiert. Die Ergebnisse dieser 19 Programme legen eine positive Wirksamkeitseinschätzung nahe. Die meisten Evaluationsstudien überprüfen allerdings nur kurz- und mittelfristige Effekte, dies wurde bspw. auch für bekannte Maßnahmen wie „fairplayer.manual“, „Sozialtraining in der Schule“, „Lions-Quest – Erwachsene werden“, „Faustlos“ und/oder „WiSK – Das Wiener Soziale Kompetenztraining“ festgestellt (vgl. Kliegel, Zeintl & Windemuth 2011). Follow-ups über längere Zeiträume, die Hinweise auf die langfristigen Wirkungen geben können, liegen insgesamt selten vor (vgl. Perren & Malti 2016, S. 291). Befunde von vorliegenden Studien zeichnen sich zudem durch eine deutliche Heterogenität hinsichtlich der Effektstärken aus (vgl. Pfingsten 2009, S. 171).

Um später die in der hier vorliegenden Arbeit ermittelten Befunde in den aktuellen Stand der Forschung einordnen zu können, werden im folgenden Unterkapitel übergreifende Befunde aus Überblicksarbeiten zur Wirkung präventiver Trainings berichtet.

2.5 Empirische Erkenntnisse über die Wirksamkeit von Trainingsmaßnahmen

In diesem Unterkapitel wird nun eine Darstellung des Forschungsstands vorgenommen, indem ausgewählte Ergebnisse aus zwischen 2000 und 2016 publizierten Metaanalysen überblicksartig vorgestellt werden (siehe Tabelle 4). Eingang in die Überblicksarbeiten fanden Einzelstudien, die die Wirksamkeit von Maßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenzen oder zur Vorbeugung von Mobbing und Aggression bei Kindern und Jugendlichen bis 18 Jahre untersucht haben. Nicht einbezogen wurden Reviews, die ausschließlich Maßnahmen für spezifische Zielgruppen, wie bspw. Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen oder Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS), einbezogen haben. Die Identifikation relevanter Metaanalysen und systematischer Reviews erfolgte über die Recherche in elektronischen Datenbanken (Web of Science, ERIC, WiSO, PsycINFO, PSYINDEX) und über die Sichtung der Literaturlisten einschlägiger Überblicksarbeiten. Die Suchkriterien waren Kombinationen dreier Gruppen von Stichworten: ‚meta-analysis OR review‘ AND ‚social competenc*, social skill*, prosocial behavio*, antisocial behavio*, aggression, violence, bullying OR victimization‘ AND ‚prevention, intervention OR training‘ – In WiSO wurde mit den entsprechenden deutschen Begriffen gesucht.

Im Folgenden wird eine tabellarische Übersicht über die identifizierten Metaanalysen und deren wichtigste Erkenntnisse gegeben.³⁸ Die Vorstellung der Überblicksarbeiten erfolgt entlang der Spalten Autor*innen, Kurzbeschreibung, Zielgruppe und zum Post- und ggf. Follow-up-Erhebungszeitpunkt ermittelten Effektstärken. Bei den Effektstärkemaßen wird jeweils der Betrag angegeben und darauf verzichtet, bei negativen Zielkriterien, wie bspw. antisozialem Verhalten, durch ein Minus die Reduktion desselben kenntlich zu machen. Insgesamt ist

³⁸ Da auch in verschiedenen Veröffentlichungen aus dem deutschsprachigen Raum, bspw. Wekenmann 2009, Beelmann 2006, Schick und Cierpka 2005 und Petermann 2002, regelmäßig die grundlegende Gültigkeit der Erkenntnisse der 1994 publizierten Metaanalyse von Beelmann, Pfungsten und Lösel betont wird, werden diese zusätzlich berichtet.

darauf hinzuweisen, dass die Effektmaße der in die Metaanalysen inkludierten Studien in Abhängigkeit vom betrachteten Zielkriterium und den Moderatoren sehr breit streuen, $d = .02$ bis $d = 1.15$ ³⁹. In der Konvention nach Cohen (1988) sind die Effekte folgendermaßen zu interpretieren: $d \geq .80$ groß, $d \geq .50$ mittel, $d \geq .20$ klein (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 820). Betrachtet man die in den Analysen ermittelten Effektstärken, kann man ohne weiteres der Aussage Beelmanns (30.10.2016, Vortrag 4. Trägerkonferenz Grüne Liste Prävention, Berlin) zustimmen: „Man fällt jetzt nicht in Ohnmacht vor lauter Wirksamkeit.“ Vor diesem Hintergrund plädiert Beelmann auch dafür, Effektgrößen nicht rein mathematisch zu interpretieren. Grundsätzlich wird in der scientific community die Ansicht vertreten, dass die Interpretation nicht nur vor dem Hintergrund der eher strengen Konvention nach Cohen erfolgen sollte. Hattie (2014, S. 11) beschreibt beispielsweise, dass die in seiner Synthese zu Lernleistungen berichteten Effektstärken besser folgendermaßen zu kategorisieren sind: $d = .20$ klein, $d = .40$ mittel und $d = .60$ groß.⁴⁰

„Welche Effektgröße jedoch inhaltlich bedeutsam genug ist, um [...] eine Interventionsmaßnahme als wichtig zu befürworten, kann **nicht** sinnvoll **pauschal** [Herv. im Original] anhand numerischer Normen [...] vorgegeben werden.“ (Döring & Bortz 2016, S. 819)

Die Effektgröße sollte daher nur als eine Grundlage für die Interpretation und nicht als KO-Kriterium für oder gegen den Einsatz einer Maßnahme aufgefasst werden.⁴¹ Ermittelte Effektstärken sollten denen vergleichbarer Untersuchungen gegenübergestellt werden und fachlich inhaltlich unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstands und vor dem Hintergrund der praktischen Bedeutsamkeit interpretiert werden. Numerisch sehr kleine Werte können trotzdem bedeutsam sein, wenn es bspw. dabei um die Rettung von Menschenleben geht. Ein großer Effekt hingegen kann quasi bedeutungslos sein, wenn die Umsetzung der Maßnahme einen nicht zu leistenden Aufwand erfordert (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 819f.). Gleichmaßen kann der Aufwand für eine Maßnahme so gering sein, dass selbst kleine Effektstärken, also geringe Verbesserungen, den Einsatz

³⁹ Zu erwähnen ist, dass dieser Wert einen Ausreißer nach oben darstellt.

⁴⁰ Eine ähnliche Einordnung findet sich bspw. auch bei Hyde (2005, S. 582).

⁴¹ Gleiches trifft letztlich auch auf die Signifikanz zu. Diese ist auch als Hilfsmittel bei der Interpretation aufzufassen, ersetzt aber nicht die inhaltliche Reflexion eines wie auch immer gearteten Ergebnisses.

rechtfertigen (vgl. Hattie 2014, S. 11). Selbst Programme, die eine geringe Effektstärke aufweisen, aber vor allem bei denjenigen wirken, die Verhaltensschwierigkeiten haben, sind von enormer praktischer Bedeutsamkeit: Eine Effektstärke von $d = .19$ entspricht einer Reduktionsquote von 50% bei Kindern und Jugendlichen mit Problemverhalten (vgl. Beelmann & Raabe 2009, S. 274).

„Präventionsmaßnahmen führen [...] zu durchschnittlichen Verbesserungen von etwa einem Drittel bis einer halben Standardabweichung eines jeden Erfolgsmaßes oder anders ausgedrückt zu einer geringeren Belastungs-/höheren Besserungsrate von ca. 15 bis 25 Prozent“ (Beelmann 2006, S. 157)

Tabelle 4: Übersicht über die Eckdaten der für den Forschungsstand zur Wirksamkeit rezeptierten Metaanalysen

Autor*innen	Kurzbeschreibung der Studie	Zielgruppe	Zum Post-Erhebungszeitpunkt ermittelte mittlere gewichtete Effektgrößen	Zum Follow-up-Erhebungszeitpunkt ermittelte mittlere gewichtete Effektgrößen
Beelmann, Pfingsten & Lösel (1994)	Metaanalyse, 49 zw. 1981 und 1990 veröffentlichte englischsprachige Studien, Erfassung der Wirksamkeit von Sozialtrainings, auch klinische Maßnahmen	3-15-Jährige	$d = .47$ $d = .77$ (sozialkognitive Fertigkeiten) $d = .34$ (Sozialverhalten)	
Lösel & Beelmann (2003)	Metaanalyse, 84 bis 2000 auf Englisch oder Deutsch (über 90% der Studien weisen einen angloamerikanischen Ursprung auf) veröffentlichte oder nicht-veröffentlichte Studien, Erfassung der Wirksamkeit von Maßnahmen zur Prävention antisozialen Verhaltens, keine Mehrebenen-Programme, Exklusion von klinischen Maßnahmen oder Maßnahmen für Straffällige	0-18-Jährige	$d = .35$ („normale“ Kinder) $d = .85$ (Risiko-Gruppen) $d = .36$	$d = .21$
Beelmann (2006)	Metaanalyse, 23 Metaanalysen und Überblicksarbeiten, zw. 1995 und 2006 auf Englisch oder Deutsch veröffentlicht, Erfassung der Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen für Verhaltens- und Erlebensprobleme, auch Mehr-Ebenen-Programme	Kinder und Jugendlichen bis 18 Jahre	$d = .22$ bis 1.07 (gesamt für die unterschiedlichen Programme; wobei $d = 1.07$ Ausnahme: Programme zur Prävention sexuellen Missbrauchs)	

Beelmann & Lösel (2007)	Metaanalyse, 84 Studien (davon 1 deutsche) bis 2000 auf Deutsch oder Englisch veröffentlichte oder nicht-veröffentlichte Studien, Erfassung der Wirksamkeit von sozialen Kompetenztrainings zur Prävention dis-sozialen Verhaltens, keine Mehr-Ebenen-Programme, Exklusion von klinischen Maßnahmen oder Maßnahmen für Straffällige	Kinder und Jugendliche bis 18 Jahre	$d = .39$ $d = .43$ (soziale Kompetenzen) $d = .29$ (dissoziales Verhalten) $d = .33$ (4-6-Jährige) $d = .38$ (7-12-Jährige) $d = .51$ (13-18-Jährige)	$d = .28$ $d = .31$ $d = .20$
Wilson & Lipsey (2007) Update von 2003	Metaanalyse, 399 ab 1950 veröffentlichte englischsprachige Studien, Erfassung der Wirksamkeit schulbasierter universaler und selektiv/indizierter Maßnahmen zur Prä- und Intervention von Aggression und störendem Verhalten, hauptsächlich selektive Maßnahmen	Pre-Kindergarten bis 12. Klasse High School	$d = .20$ bis $.35$ (gesamt für 11 Wirkmaße) $d = .35$ (soziale Fertigkeiten) $d = .21$ (Aggression) $d = .21$ (universal) $d = .29$ (selektiv/indiziert) $d = .05$ (Mehr-Ebenen-Programme)	
Park-Higgerson u.a. (2008)	Metaanalyse, 26 zw. 1970 und 2004 in den USA durchgeführte und auf Englisch veröffentlichte Studien, Erfassung der Wirksamkeit schulbasierter Maßnahmen zur Reduktion von Gewalt, Aggression und externalisierendem Verhalten	Grundschulalter bis 11. Klasse High School	$d = .02$ (universal) $d = .07$ (selektiv/indiziert) $d = -.06$ (Mehr-Ebenen-Programme) $d = .15$ (unimodale Programme) $d = .05$ (1. bis 3. Klasse) $d = .10$ (4. Klasse oder älter) $d = .07$ (professionelle Trainer*innen) $d = .03$ (Lehrkräfte)	

<p>Beelmann & Rabe (2009)</p>	<p>Metaanalyse, 26 Metaanalysen und Überblicksarbeiten, zw. 1995 und 2008 publizierte deutsch- oder englischsprachige Berichte, Erfassung der Wirksamkeit von Maßnahmen zur Vorbeugung antisozialen Verhaltens, auch schulbasierte Mehrebenen-Programme, Lehrkraft- oder Elterntrainings, Exklusion von klinischen Maßnahmen oder Maßnahmen für Straffällige</p>	<p>Kinder und Jugendliche bis 18 Jahre</p>	<p>$d = .41$ (kindzentrierte Maßnahmen) $d = .56$ (Elterntrainings) $d = .28$ (schul- und communitybasierte Maßnahmen)</p>
<p>Durlak u.a. (2011)</p>	<p>Metaanalyse, 213 zw. 1970 und 2007 veröffentlichte und nicht-veröffentlichte englischsprachige Studien, Erfassung der Wirksamkeit der universalen Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen, auch Mehr-Ebenen-Programme, Exklusion von klinischen Maßnahmen und Maßnahmen zur Förderung kognitiver und akademischer Leistungsfähigkeit</p>	<p>Schüler*innen von 5 bis 18 Jahre</p>	<p>$d = .30$</p> <p>$d = .57$ (sozial-emotionale Fertigkeiten) $d = .11$ $d = .17$ $d = .24$ (Einstellungen) $d = .24$ (positives Sozialverhalten) $d = .22$ (Verhaltensprobleme) $d = .32$ $d = .27$ (akademische Leistung) $d = .15$ $d = .24$ (emotionale Belastung)</p> <p>$d = .69-.24$ (SAFE) $d = .01-.26$ (nicht SAFE) $d = .62/.23/.26/.20/.25/.34$ (Lehrkräfte) $d = .87/.17/.14$ (außerschulisches Personal)</p>

January, Casey & Paulson (2011)	Metaanalyse, 28 zw. 1981 und 2007 veröffentlichte englischsprachige Studien, Erfassung der Wirksamkeit schulbasierter universaler Förderung sozialer Kompetenzen im Klassensetting, Exklusion von selektiv/indizierten Maßnahmen	Kindergarten bis 12. Klasse High School	$d = .15$
			$d = .55$ (Kindergarten und Vorschule)
			$d = .12$ (Grundschule)
			$d = .19$ (Primarstufe)
			$d = .23$ (Sekundarstufe)
			$d = .37$ (aktive Beteiligung, bspw. Rollenspiele)
			$d = .12$ (passiv kognitive Vermittlung, bspw. Vortrag, Arbeit am Platz, Diskussion)
Tiofi & Farrington (2011)	Metaanalyse, 89 zw. 1983 und 2009 publizierte oder nicht-veröffentlichte Studien (nicht nur englischsprachige), Erfassung der Wirksamkeit von Maßnahmen zur Prävention von schulischem Mobbing	Kindergarten bis 12. Klasse High School	$d = .14$ (OR ⁴² = 1.29, Viktimisierung)
Update von 2009			$d = .17$ (OR = 1.36, Mobbing)
			$d = .20$ (OR = 1.44, schulweites Anti-Mobbingkonzept)
			$d = .10$ (OR = 1.19, klassenbasierte Maßnahmen)
			$d = .27$ (OR = 1.62, 20h oder mehr für Kinder)
			$d = .23$ (OR = 1.52, 10h oder länger andauerndes Lehrkräfte-Training)
			$d = .11$ (OR = 1.22, 10 Jahre und jünger)
			$d = .22$ (OR = 1.50, 11 Jahre und älter)

⁴² In dieser und der Studie von Farrington, Tiofi und Lösel (2016) werden Odds Ratios als Effektstärkemaße angegeben. Zur besseren Vergleichbarkeit mit den Angaben der anderen Analysen wurden diese von der Autorin in Cohens d umgerechnet.

Sklad u.a. (2012)	Metaanalyse, 75 zw. 1995 und 2008 veröffentlichte englischsprachige Studien, Erfassung der Wirksamkeit schulbasierter universaler Maßnahmen zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen, auch Mehr-Ebenen-Programme	Grundschule bis 12. Klasse High School	$d = .39$ (prosoziales Verhalten) $d = .70$ (sozial-emotionale Fertigkeiten) $d = .43$ (antisoziales Verhalten) $d = .67$ (Grundschule) $d = .74$ (weiterführende Schule) $d = 1.15$ (Dauer von unter 1 Jahr) $d = .20$ (Dauer von mehr als 1 Jahr) $d = .80$ (< 20 Einheiten) $d = .24$ (mehr als 20 Einheiten) $d = .71$ (Lehrkräfte) $d = .70$ (andere Personen)	$d = .12$ (prosoziales Verhalten) $d = .07$ (sozial-emotionale Fertigkeiten) $d = .20$ (antisoziales Verhalten)
Beelmann, Pfof & Schmitt (2014)	Metaanalyse, 146 bis 2010 publizierte oder nicht-publizierte Studien deutschsprachiger Programme (Deutschland, Österreich oder deutschsprachige Schweiz), Erfassung der Wirksamkeit von Maßnahmen zur Prävention von Verhaltens- und Erlebensproblemen oder zur Gesundheitsförderung, auch Mehr-Ebenen-Programme, hauptsächlich universale Maßnahmen, Exklusion von klinischen Maßnahmen und Maßnahmen zur Förderung kognitiver und akademischer Leistungsfähigkeit	Kinder und Jugendliche bis 18 Jahre	$d = .24$ $d = .55$ (Wissen) $d = .27$ (eltern-/familienbezogene Maße) $d = .23$ (positives Sozialverhalten) $d = .20$ (sozialkognitive Fertigkeiten) $d = .17$ (Verhaltensprobleme) $d = .07$ (Klassenklima & Lehrerverhalten) $d = .21$ (universal) $d = .47$ (selektiv) $d = .41$ (indiziert) $d = .18$ (randomisiert) $d = .36$ (Quasi-Experiment)	$d = .15$; $d = .22$ (follow-up 2)
			$d = .48$ (Interviews)	

$d = .13$ (Fragebogenerhebungen)
 $d = .83$ (sozialkognitive Tests)
 $d = .49$ (Verhaltensbeobachtungen)
 $d = .13$ (Peer-Einschätzungen/soziometrische Verf.)
 $d = .11$ (Selbstbeobachtungen)
 $d = .10$ (Lehrkraft- und Elterneinschätzungen)

 $d = .18$ (Mehr-Ebenen-Programme)
 $d = .48$ (Erzieher- und Lehrkräfte-rainings)
 $d = .28$ (Elterntrainings)
 $d = .23$ (Sozialkompetenztrainings)

 $d = .32$ (Entwickler*innen oder Mitarbeiter*innen)
 $d = .31$ (Studierende der Arbeitsgruppe)
 $d = .37$ (Interdisziplinäre Teams)
 $d = .16$ (Lehrkräfte und Erzieher*innen)
 $d = .20$ (andere pädagogische Fachkräfte)

 $d = .58$ ($n \leq 50$)
 $d = .41$ ($51 < n < 100$)
 $d = .36$ ($101 < n < 200$)
 $d = .14$ ($201 < n < 400$)
 $d = .12$ ($n > 400$)

Farrington, Tofi & Lösel (2016)	Metaanalyse, 33 bis 2012 publizierte englischsprachige Metaanalysen oder systematische Reviews, Erfassung der Wirksamkeit von community-basierten Maßnahmen zur Prävention antisozialen Verhaltens wie Delinquenz, Gewalt, Aggression oder Mobbing, Exklusion von klinischen Maßnahmen oder Maßnahmen für Straffällige	Kinder und Jugendliche bis 18 Jahre	$d = .13$ (OR = 1.27, generelle Präventionsmaßnahmen) $d = .17$ (OR = 1.37, kindzentrierte Maßnahmen) $d = .21$ (OR = 1.46, schulbasierte Maßnahmen)
Lee, Kim & Kim (2015)	Metaanalyse, 13 zw. 1990 und 2010 auf englisch veröffentlichte Studien, Erfassung der Wirksamkeit schulbasierter Maßnahmen zur Vorbeugung von Mobbing	Grundschule bis 12. Klasse High School	$d = .15$ (Viktimisierung) $d = .14$ (Grundschule) $d = .32$ (weiterführende Schule) $d = .12$ (Dauer von unter 1 Jahr) $d = .23$ (Dauer von mehr als 1 Jahr)
Jiménez-Barbero u.a. (2016)	Metaanalyse, 14 zw. 2000 und 2015 publizierte englischsprachige Studien, Erfassung der Wirksamkeit von Maßnahmen zur Vorbeugung von Gewalt oder Mobbing in der Schule, auch schulbasierte Mehrebenen-Programme	7-16 Jahre alte Schüler*innen	$d = .09$ (Viktimisierung) $d = .12$ (Mobbing)

Die Wirksamkeit eines Trainings und die Höhe der einzelnen Effekte einer Maßnahme sind letztlich von vielen Faktoren abhängig. Neben Programmmerkmalen wie Inhalte, Dauer und Methoden wirken sich auch Merkmale der Adressat*innen, Rahmenbedingungen der Implementation und der Durchführung und das Forschungsdesign auf ermittelte Effektstärken aus (vgl. Farrington, Ttofi & Lösel 2016, S. 64; Beelmann & Hercher 2015, S. 573; Dixon 2011, S. 3; Smith 2011, S. 36). Lösel (2012, S. 77) fasst alle Einflüsse in einem Modell zusammen (siehe Abbildung 3).

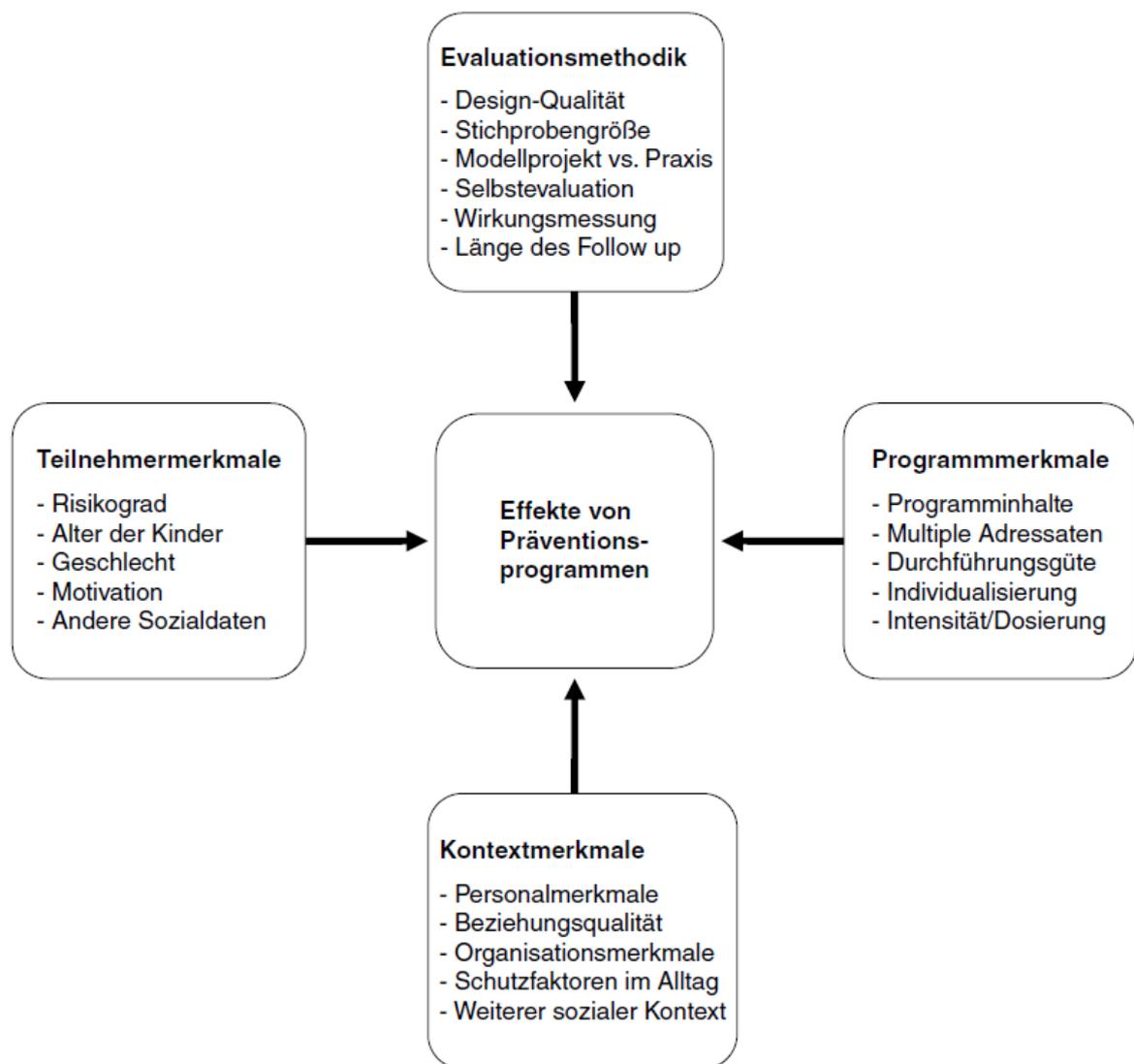


Abbildung 3: Modell potenzieller Einflüsse auf die Effekte von Präventionsprogrammen (Lösel 2012, S. 77)

Im Anschluss an den tabellarischen Überblick werden die dort aufgeführten Effekte nun entlang des Modells von Lösel (2012, S. 77) zugeordnet und die teil-

weise bestehende Heterogenität der Ergebnisse aus den unterschiedlichen Metaanalysen genauer beleuchtet. Zunächst werden Programm- und Kontextmerkmale einer genaueren Betrachtung unterzogen (Kap. 2.5.1 und 2.5.2), bevor Merkmale der Teilnehmer*innen (Kap. 2.5.3) und Merkmale des Evaluationsdesigns (Kap. 2.5.4) in Augenschein genommen werden.

2.5.1 Programmmerkmale als Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit

Hinsichtlich der Programmart und der eingesetzten Methoden erzielen kognitiv-behaviorale Programme höchste Effektstärkemaße (vgl. Lösel 2012, S. 78; Beelmann & Lösel 2007, S. 245). Programme, die multimethodisch vorgehen, erweisen sich grundsätzlich als wirksamer als unimodale Trainings, wobei sich bspw. auch zeigte, dass monomodale Trainings zu höheren Effekten bei 3- bis 8-Jährigen führten und multimodale Programme hingegen höhere Effekte bei 9- bis 15-Jährigen hatten (vgl. Beelmann, Pfingsten & Lösel 1994, S. 266). Auf das Alter und weitere personenbezogene Einflüsse wird in Kap. 2.5.3 noch genauer eingegangen. January, Casey und Paulson (2011, S. 250) haben bspw. festgestellt, dass Programme mit hohem Aktivitätsanteil ($d = .37$) effektiver sind als Programme, die soziale Kompetenzen nur passiv über Wissensvermittlung/Vortrag ($d = .12$) zu fördern versuchen. Trainings, die zum einen Wissen bspw. darüber vermitteln, dass aggressives Verhalten anderen Schaden zufügt, moralisch verwerflich ist und es bessere Handlungsalternativen gibt und zum anderen das aktive Einüben bspw. aggressionsloser Kommunikation und gewaltfreier Strategien der Konfliktlösung in Rollenspielen fördern, gelten als besonders effektiv (vgl. Perren & Malti 2016, S. 290; Beelmann & Hercher 2015, S. 574; Schubarth & Melzer 2015, S. 402; Scheithauer 2015, S. 436; von Suchodoletz 2007, S. 8). Auch als wirksam erweist sich zudem, wenn zusätzlich das erwünschte Verhalten über Formen des Lobes und der Anerkennung bestärkt wird (vgl. Hattie 2014, S. 180; Ladd 2005, S. 115).

Eine Gegenüberstellung unterschiedlicher Trainingsinhalte zeigt, dass vor allem die Förderung positiven Verhaltens relevant für eine langfristige Wirkung der Maßnahme ist, nicht die Verminderung von antisozialem Verhalten (vgl. Lösel 2012, S. 79). Die Effekte für Maße sozialer Fähigkeiten und sozial-kognitiver Fertigkeiten fallen in der Regel höher aus als für antisoziales Verhalten (vgl. Wilson & Lipsey 2007, S. 134; Lösel & Beelmann 2003, S. 94; Beelmann,

Pfingsten & Lösel 1994, S. 264). „Bei gut kontrollierten Evaluationsstudien, langem Follow-up-Zeitraum und Wirkungskriterien im aggressiven und delinquenten Verhalten muss mit kleinen Effekten in der Größenordnung von $d = 0,10-0,30$ gerechnet werden“ (Lösel 2012, S. 80f.). Die Förderung von positivem Sozialverhalten erweist sich in der Regel als effektiver als die Reduktion von Verhaltensproblemen: $d = .43$ für soziale Kompetenzen und $d = .29$ für dissoziales Verhalten bei Beelmann und Lösel (2007, S. 244); $d = .23$ für positives Sozialverhalten und $d = .17$ für Verhaltensschwierigkeiten bei Beelmann, Pfof und Schmitt (2014, S. 7); $d = .70$ für sozial-emotionale Fertigkeiten und $d = .43$ für antisoziales Verhalten bei Sklad u.a. (2012, S. 902). Maße zu Viktimisierung und Mobbing erzielten in den Untersuchungen noch kleinere Effekte: bei Jiménez-Barbero u.a. (2016, S. 170) $d = .09$ im Bereich Viktimisierung und $d = .12$ im Bereich Mobbing; bei Ttofi und Farrington (2011, S. 37) $d = .14$ im Bereich Viktimisierung und $d = .17$ im Bereich Mobbing; bei Lee, Kim und Kim (2015, S. 145) $d = .15$ für Viktimisierung. Mitunter die höchsten Effekte werden erzielt, wenn Wissen ($d = .55$) vermittelt wird (vgl. Beelmann, Pfof & Schmitt 2014, S. 7). Dies überrascht kaum, denn den Wissenszuwachs einer Person in einem bestimmten Themengebiet zu erfassen ist wesentlich leichter als die Überprüfung der Veränderung von Verhalten (siehe hierzu auch Kap. 2.6). Weitere Kennzeichen effektiver Trainings sind entwicklungstheoretisch fundierte Inhalte und eine Ausrichtung der Themen an der Lebenswelt der Zielgruppe (vgl. Pfingsten 2009, S. 172f.). Konkret bedeutet die thematische Anpassung der Inhalte an die Zielgruppe, dass bspw. im Rahmen einer Maßnahme zur Verhinderung von Mobbing auf die tatsächliche Situation in der Gruppe, mit der gearbeitet wird, eingegangen und an Beispielen gearbeitet wird, die sich so in der Gruppe tatsächlich zugetragen haben (vgl. Baumgartner & Alsaker 2016, S. 86f.). Bezogen auf die entwicklungstheoretische Fundierung verweist Beelmann (2012, S. 89) auf das Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ nach Vygotsky (1978): Maßnahmen sind dann förderlich, wenn sie die Adressaten weder unter- noch überfordern, sondern sich auf den nächsten anstehenden Entwicklungsschritt beziehen. Bei Nicht-Berücksichtigung kann sich bei den Teilnehmer*innen geringe Motivation, Widerstand oder gar ein Wunsch nach Abbruch der Maßnahme äußern. Gleichzeitig findet menschliche Weiterentwicklung in Interaktion mit anderen statt und gelingt am besten, wenn die Interaktionspartner sich schon in der Zone der nächsten Entwicklung befinden.

Auch der Grad an Strukturierung hat sich als voraussetzungs-
voll für den Erfolg einer Maßnahme erwiesen. Durlak u.a. (2011, S. 414) konnten zeigen, dass Maßnahmen, die dem SAFE-Kriterium⁴³ zugeordnet werden konnten, in allen Zielbereichen höhere Effektstärken ($d = .69 - .24$) erreichten als Maßnahmen, die nicht mit SAFE codiert worden sind ($d = .01 - .26$). Maßnahmen, denen genau ausgearbeitete Manuale beiliegen, bringen zudem größere Effekte mit sich (vgl. Lösel 2012, S. 79). Die Zurverfügungstellung hochwertiger Materialien schmälert den Arbeitsaufwand für die Fachkräfte und stellt sicher, dass eine genaue Umsetzung des Programms erfolgen kann (vgl. Kärnä u.a. 2011, S. 326). Eine hohe Implementationsgenauigkeit wirkt sich hierbei eindeutig auf höhere Effektstärken aus (vgl. Beelmann & Raabe 2009, S. 270). Programme, die klar und ohne Schwierigkeiten implementiert werden konnten, erzielten höhere Effektstärken als Programme, bei denen von Schwierigkeiten bei der Implementation berichtet wurde (vgl. Durlak u.a. 2011, S. 414). Sichergestellt werden kann die Programmtreue über eine ausreichende Vorbereitung der Durchführenden auf ihre Tätigkeit. Diese fällt je nach Programm und Vorwissen unterschiedlich aus, sollte grundsätzlich aber mindestens drei bis fünf Tage umfassen (vgl. Graczyk u.a. 2000, S. 404f.). Gleichzeitig zeichnet wirksame Programme jedoch auch aus, dass sie ein gewisses Maß an Individualisierung ermöglichen und an alltagspraktische Erfordernisse angepasst werden können (vgl. Beelmann & Hercher 2015, S. 574; Lösel 2012, S. 79).

Ein wichtiger Parameter ist auch die Programmintensität. Grundsätzlich ist zu berücksichtigen, dass die Gesamtdauer und die Dauer pro Einheit an den individuellen Merkmalen der Adressat*innen, bspw. dem Alter, ausgerichtet werden sollte (vgl. Lösel 2012, S. 79). Beelmann und Lösel (2007, S. 245) berichten, dass Programme mit mehr als 40 Einheiten oder einer achtmonatigen Gesamtdauer die höchsten durchschnittlichen Effektstärken erzielten. Bei Ttofi und Farrington (2011, S. 41f.) zeigte sich, dass Programme zur Mobbingprävention, die 20 Stunden oder mehr ($d = .27$; OR = 1.62) mit den Kindern arbeiteten und ein Lehrkräftetraining von mehr als 10 Stunden ($d = .23$; OR = 1.52) vorsahen, höhere Effekte erzielten als weniger intensive Maßnahmen. „Our findings show that programs

⁴³ SAFE ist ein Akronym für sequenced, focused, active und explicit. Durlak u.a. (2011, S. 408) haben dieser Kategorie Maßnahmen zugeordnet, die folgende Kriterien aufwiesen: sequenced = aufeinander aufbauende und in der Schwierigkeit ansteigende Einheiten und Anforderungen; active = aktives und praktisches Einüben von Verhaltensweisen; focused = angemessene Zeit für Entwicklung sozialer und emotionaler Fertigkeiten einplanen und explicit = klare und transparente Ziele vorgeben.

need to be intensive and long-lasting to have an impact on this troubling problem“ (Ttofi & Farrington 2011, S. 45). Unter Verweis u.a. auf Befunde aus dem Seattle Social Development Project (siehe Hawkins u.a. 2005) stellen Beelmann und Karing (2013, S. 48) fest, dass vor allem eine frühzeitig im Entwicklungsverlauf einsetzende und nachhaltige Förderung zu langfristigen Wirkungen führt. Es handelt sich hierbei um ein universales Mehr-Ebenen-Programm, welches aus einem Sozialkompetenztraining für Schüler*innen, einem Training zum positiven Erziehungsverhalten für Eltern und einem Training für Lehrkräfte zu Klassenführung und Unterrichtsmethoden besteht. Anhand eines Vergleichs zweier Trainingsbedingungen (Bedingung eins: Durchführung ab Klasse 1 bis einschließlich Klasse 6 und Bedingung zwei: Durchführung in Klasse 5 und 6) konnte aufgezeigt werden, dass sich vor allem die Trainingsbedingung eins langfristig positiv auswirkte. Auch bei Lee, Kim und Kim (2015, S. 145) zeigte sich, dass Programmdauer und Effektivität positiv korrelierten. Maßnahmen, die kürzer als ein Jahr andauerten, wiesen geringere Effektstärken auf ($d = .12$) als Trainings, die länger als ein Jahr andauerten ($d = .23$). Bei Durlak u.a. (2011, S. 416) hingegen korrelierte die Programmdauer negativ mit der Effektivität. Auch Sklad u.a. (2012, S. 904) zeigten auf, dass Programme zur Förderung sozialer Kompetenzen, die kürzer andauerten als ein Jahr ($d = 1.15$) und weniger als 20 Einheiten umfassten ($d = .80$), höhere Effektstärken aufwiesen als Trainings, die länger als ein Jahr andauerten ($d = .20$) und mehr als 20 Einheiten umfassten ($d = .24$). Bei Beelmann, Pfof und Schmitt (2014, S. 9) wiederum ergab eine Unterscheidung der vorbeugenden Maßnahmen für antisoziales Verhalten nach Programmintensität (Dauer einer Sitzung in Stunden x Gesamtanzahl der Sitzungen) gar keine signifikanten Unterschiede der Effektstärken. In den Untersuchungen variierte die Intensität zwischen unter 5 und über 20 Stunden für die Adressat*innen. Auch bei Wilson und Lipsey (2007, S. 137) zeigten sich in universalen Maßnahmen keine Zusammenhänge der Effektstärke mit der Gesamtdauer der Maßnahme in Wochen oder der Anzahl an Einheiten pro Woche. Die landläufige Annahme, dass eine höhere Programmintensität mit einer höheren Programmwirksamkeit einhergeht, wird von den Autor*innen daher nicht bestätigt (vgl. Beelmann, Pfof & Schmitt 2014, S. 12). Beelmann (2011, S. 150) fasst diesbezüglich zusammen, dass in Metaanalysen sowohl positive Zusammenhänge zwischen Maßnahmendauer und Effektstärke, negative Zusammenhänge und keine Zusammenhänge festgestellt werden konnten. Eine eigene Untersuchung des Autors zu Elterntrainings ließ ihn zu der Annahme gelangen, dass eine höhere Trainingsintensität auch mit

einer sinkenden Motivation bei den Teilnehmer*innen zusammenhängen könnte. Hinsichtlich der optimalen Programmdauer kann also keine pauschale Empfehlung gegeben werden.

Einige Autor*innen weisen darauf hin, dass größere Effekte bei kombinierten Mehr-Ebenen-Maßnahmen zu erwarten sind. Diese Maßnahmen setzen nicht nur bei den Kindern und Jugendlichen als Adressat*innen an, sondern halten zudem Angebote für deren Verhalten beeinflussende relevante andere wie Eltern, Lehrkräfte und die Institution Schule vor (vgl. Perren & Malti 2016, S. 292; Lösel 2012, S. 78; Lindner-Müller 2008, S. 237; Lösel & Beelmann 2003, S. 98). Da soziales Verhalten zunächst in der Familie erlernt wird, scheint ein Einbezug der Familie bei der Förderung alternativer Verhaltensweisen unabdingbar. Soll sich das Sozialverhalten eines Kindes verändern, muss sich auch in der Familie etwas bewegen (vgl. Semrud-Clikeman 2007, S. 36). Darüber hinaus sollten konsequenterweise Peers, Lehrkräfte und die Rahmenbedingungen bei einer Förderung sozialer Kompetenzen oder einer Reduktion problematischen sozialen Verhaltens einbezogen werden. Kärnä u.a. (2011, S.312) beschreiben, dass gerade im Bereich der Prävention von Mobbing viele solcher Mehr-Ebenen-Programme entwickelt worden sind. Mehr-Ebenen-Maßnahmen zur Prävention von Mobbing in der Schule begreifen dieses als systemisches Phänomen. Ursachen werden auf Individual-, Klassen- und Schulebene sowie dem weiteren sozialen Umfeld angesiedelt. Zur Vorbeugung oder Verhinderung weiteren Mobbings werden dann alle am Prozess Beteiligten – Lehrkräfte, Mitschüler*innen und auch Eltern – in das Training eingebunden (vgl. Hörmann & Stoiber 2015, S. 182). In der Metaanalyse zu Mobbingpräventionsprogrammen von Ttofi & Farrington (2011, S. 41f.) zeigte sich, dass schulweite Anti-Mobbing-Konzepte im Bereich Bullying zu höheren Effektstärken führten ($d = .20$; $OR = 1.44$) als bspw. nur klassenbasierte Maßnahmen ($d = .10$; $OR = 1.19$). Auch die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Fachkräften sowie Elterntrainings oder -treffen führten zu höheren Effekten als es bei Maßnahmen ohne diese Angebote der Fall war (vgl. Ttofi & Farrington 2011, S. 41). Bezüglich eines klaren Vorteils von Mehr-Ebenen-Ansätzen gegenüber anderen fallen die Ergebnisse in unterschiedlichen Reviews jedoch hoch inkonsistent aus. Durlak u.a. (2011, S. 413) beschreiben für Maßnahmen zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen, dass Mehr-Ebenen-Programme nicht per se höhere Effektstärken aufweisen. In ihrer Untersuchung erwiesen sich Mehr-Ebenen-Programme als effektiv, im Vergleich mit Ein-Ebenen-Maßnahmen fiel die Höhe der Effekte jedoch nicht größer aus.

Wilson und Lipsey (2007, S. 141) konnten nicht bestätigen, dass sich Mehr-Ebenen-Ansätze effektiver auf die Prävention von Aggression und störendem Verhalten auswirkten. Die in ihre Metaanalyse aufgenommenen 21 Mehr-Ebenen-Programme wiesen eine nicht signifikante mittlere gewichtete Effektstärke von $d = .05$ auf. Auch bei Park-Higgerson u.a. (2008, S. 475) erwiesen sich unimodale Programme ($d = .15$) als effektiver als Mehr-Ebenen-Programme ($d = .06$, die zudem in eine andere Richtung gerichtet waren und sich somit gar negativ auswirkten) bei der Reduktion problematischen Verhaltens. Ein Vergleich unterschiedlicher Ansätze bei Beelmann und Rabe (2009, S. 265f.) zeigte, dass die Effekte schulischer Gewaltpräventionsprogramme und Anti-Mobbing-Maßnahmen ($d = .28$) im Vergleich zu kindzentrierten Maßnahmen ($d = .41$) und Elterntrainings ($d = .56$) geringer und inkonsistenter ausfielen. Bei Farrington, Ttofi und Lösel (2016, S. 63) schneiden die schulbasierten ($d = .21$, OR = 1.46) und die kindzentrierten Maßnahmen ($d = .17$, OR = 1.37) nahezu gleich ab. Bei Beelmann, Pfof und Schmitt (2014, S. 9) fallen die Effekte für Mehr-Ebenen-Strategien im Vergleich mit den anderen Optionen am niedrigsten aus ($d = .18$). Hier erzielten Erzieher*innen- und Lehrkräftetrainings ($d = .48$) die höchsten Effekte, wohingegen Elterntrainings ($d = .28$) und Sozialkompetenztrainings ($d = .23$) nur etwas höhere Effektstärken erreichten als Mehr-Ebenen-Ansätze (vgl. Beelmann, Pfof & Schmitt 2014, S. 9). Unterschiede in der Größe der Effektstärken zwischen Mehr-Ebenen-Ansätzen und unimodalen Ansätzen begründen Beelmann und Raabe (2009, S. 269) damit, dass ganzheitliche Maßnahmen von der Implementation her komplexer sind, da mehr Beteiligte daran mitwirken. Darüber hinaus streben diese eher Veränderungen des sozialen Kontexts an und zielen weniger auf Verhaltensänderung beim Einzelnen ab, was schwieriger zu messen ist. Insgesamt ist also festzuhalten: „In general, developmental prevention is effective, whether targeted on individuals, families or schools“ (Farrington, Ttofi & Lösel 2016, S. 67).

2.5.2 Kontextmerkmale als Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit

Neben der konzepttreuen Umsetzung kommt der durchführenden Person eine entscheidende Rolle zu. Die Wirkweise einer Maßnahme hängt davon ab, wie fachlich kompetent und motiviert die Durchführenden sind. Programme mit hohen Effektstärken zeichnen sich in der Regel dadurch aus, dass die Mitarbeiter*innen geschult werden, die Möglichkeit zur Supervision besteht und gut aufbereitete Manuale vorliegen (vgl. Lösel 2012, S. 79). In Untersuchungen von

Beelmann u.a. zeigten sich überdurchschnittliche Effekte bei von Maßnahmenentwicklern oder -mitarbeitern, Studierenden der Arbeitsgruppe oder interdisziplinären Teams durchgeführten Trainings ($d = .32/.31/.37$) und nur durchschnittliche Effekte bei Lehrkräften und Erzieher*innen oder anderen pädagogisch-psychologischen Fachkräften ($d = .16/.20$) (vgl. Beelmann, Pfof & Schmitt 2014, S. 8ff.; Beelmann & Lösel 2007, S. 245; Lösel & Beelmann 2003, S. 96). Auch bei Park-Higgerson u.a. (2008, S. 475) erwiesen sich von Lehrkräften durchgeführte Trainings zur Reduktion problematischen Verhaltens als weniger effektiv ($d = .03$) als von professionellen Trainer*innen durchgeführte ($d = .07$). Bei Durlak u.a. (2011, S. 413) zeigte sich ein gegenteiliger Effekt: Die von Lehrkräften durchgeführten Trainings erwiesen sich in allen sechs der Outcome-Kategorien als effektiv ($d = .62/.23/.26/.20/.25/.34$), die von außerschulischem Personal durchgeführten jedoch in nur drei Zielkategorien ($d = .87/.17/.14$). Bei Sklad u.a. (2012, S. 904) zeigte sich, dass sowohl von Lehrkräften durchgeführte Trainings zur Förderung sozialer Kompetenzen ($d = .71$) als auch von anderen Personen durchgeführte Trainings hoch effektiv waren ($d = .70$). Bei Wilson und Lipsey (2007, S. 137) wurden keine Zusammenhänge der Effekte universaler Programme mit der durchführenden Person ermittelt. Festzuhalten bleibt auch hier, dass sich kein klares Ergebnis zeigt.

Auch die Qualität der Beziehung und die Haltung der Durchführenden gegenüber den Adressat*innen wirken sich auf die Effekte einer Maßnahme aus (vgl. Lösel 2012, S. 79). Eine gute Beziehung wirkt sich auf die Regelmäßigkeit der Teilnahme, die Zufriedenheit der Adressat*innen und eine niedrigere Dropoutrate aus (vgl. Farrington, Ttofi & Lösel 2016, S. 65). Ist die Beziehung bspw. von Wertschätzung geprägt, kann auch der Einsatz konfrontativer Verfahren bei der Förderung sozialer Kompetenzen sehr erfolgreich sein. Wenn Schüler*innen auf eine respektvolle Art und Weise klar vermittelt wird, dass nicht sie als Person abgelehnt werden, sondern ein von ihnen an den Tag gelegtes Verhalten nicht akzeptiert wird und gleichzeitig alternative Verhaltensweisen aufgezeigt und eingeübt werden, ist das sehr effektiv (vgl. Bründel 2015, S. 444).

Als von grundlegender Relevanz für den Erfolg einer Maßnahme erweist sich zudem ein unterstützender Organisationskontext. Sowohl das unmittelbare soziale Umfeld (bspw. die Schulleitung und das Kollegium) als auch das weitere soziale Umfeld (bspw. die Unterstützung eines Programms durch die Kommune) tragen zum Gelingen bei (vgl. Lösel 2012, S. 79). Unterstützung kann bspw. über die Sicherstellung personeller und materieller Voraussetzungen gewährt werden.

Interessierte Lehrkräfte sollten bspw. die Möglichkeit erhalten, sich in einer Trainingsmaßnahme fortbilden zu lassen. Sind Lehrkräfte motiviert, die Trainingsmaßnahme an der Schule zu implementieren, und das vllt. nicht nur in ihren, sondern auch in anderen Klassen, kann eine Entlastung in Form von Stundenreduktion als Ausdruck der Anerkennung und Wertschätzung dieser Arbeit wiederum zu deren Motivation und somit zur Erhöhung der Implementationsqualität beitragen (vgl. Schubarth & Melzer 2015, S. 402).

Letztlich ist jedoch noch darauf hinzuweisen, dass in vielen Studien Merkmale der Implementation nicht erfasst werden, obwohl der Einfluss auf die Wirkung bekannt ist (vgl. Durlak u.a. 2011, S. 420; Beelmann & Raabe 2009, S. 270).

2.5.3 Merkmale der Teilnehmer*innen als Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit

„Die Arbeiten von Durlak und Wells (1997, 1998) geben mit Effektstärken von $d = 0.34$ für universelle und selektive und $d = 0.50$ für indizierte Präventionsmaßnahmen die wohl zuverlässigsten mittleren Effektschätzungen von Präventionsmaßnahmen wieder, auch wenn der Datenpool dieser Arbeiten die Forschung bis Anfang der 90er Jahre reflektiert und seitdem zahlreiche neue Evaluationsstudien veröffentlicht wurden.“ (Beelmann 2006, S. 157)

Insgesamt zeigt sich, dass indizierte und selektive Maßnahmen für Risikogruppen vor allem im Follow-up größere Effekte als universale Trainings für eine breite Gruppe von Adressat*innen erzielen (vgl. Lösel 2012, S. 80). „Well-implemented, cognitive-behavioral programs targeting high-risk youngsters who already exhibit some behavioral problems seem to be particularly effective“ (Lösel & Beelmann 2003, S. 102). In der über 20 Jahre alten Untersuchung von Beelmann, Pflingsten und Lösel (1994, S. 265) fielen die Unterschiede sogar recht groß aus: Bei „normalen“ Kindern zeigten sich mittlere Effekte ($d = .35$), wohingegen sich höchste Effektstärken bei Risiko-Gruppen einstellten ($d = .85$). Bei Wilson und Lipsey (2007, S. 136ff.) schnitten die universalen Maßnahmen zwar auch ($d = .21$) mit einer geringeren Effektgröße ab als die selektiv-indizierten ($d = .29$), der Unterschied fällt jedoch nicht so stark aus. Beelmann, Pfost und Schmitt (2014, S. 10) ermittelten ebenso, dass selektive ($d = .47$) und indizierte ($d = .41$) Trainings höhere Effekte als universale ($d = .21$) erzeugten, der Unterschied fällt aber auch hier nicht ganz so groß aus. Auch bei Park-Higgerson u.a. (2008, S. 475) zeigt sich, dass universale Maßnahmen ($d = .02$) weniger effektiv als selektive bzw. indizierte Maßnahmen ($d = .07$) ausfallen. Dass Breitbandtreatments weniger effektiv sind, kann mit dem sogenannten Deckeneffekt erklärt werden: Der

Großteil der Teilnehmer*innen universaler Maßnahmen bringt so hoch ausgeprägte Kompetenzen/niedrig ausgeprägte Schwierigkeiten mit, dass diese kaum zu verbessern sind. Die individuelle Belastung von Teilnehmer*innen indizierter Maßnahmen ist ungleich höher, weswegen höhere Erfolge zu erzielen sind (vgl. Beelmann & Karing 2013, S. 45; Beelmann & Lösel 2007, S. 250).

Insgesamt ist darauf hinzuweisen, dass eine universale Förderung sozialer Kompetenzen im Gruppenkontext nicht adäquat auf die Heterogenität der Bedarfe eingehen kann. Je nach individueller Problemlage müssen ganz unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten trainiert werden (vgl. Sutton, Smith & Swettenham 1999, S. 446). Ergebnisse zu wirksamen Maßnahmen zur Reduktion von Mobbing legen nahe, dass universale Maßnahmen auf Klassenebene, die mit selektiven bzw. indizierten Maßnahmen, welche auf die speziellen Bedarfe von Mobbing-Tätern und -Opfern eingehen, besonders effektiv sind (vgl. Kärnä u.a. 2011, S. 326). Baumgartner und Alsaker (2016, S. 86) schlussfolgern bspw. aus eigenen Untersuchungen zu „Sozialen Kompetenzen von mobbinginvolvierten Kindern“, dass bei Mobbing-Tätern bspw. an der moralischen Haltung, der Empathiefähigkeit und an der Generierung von Alternativen zu bisherigen Handlungsweisen zur Statussicherung in der Gruppe gearbeitet werden müsse. Aggressive Opfer benötigten zusätzlich ein Training in Impulskontrolle, Emotionsregulation und angemessener Fremdwahrnehmung, passive Opfer hingegen könnten am ehesten von Selbstsicherheitstrainings und von der Erfahrung positiver sozialer Interaktionen mit Peers und dem Abbau ihrer Ängste in diesen sozialen Interaktionen profitieren. Auch bei der Förderung sozialer Kompetenzen erweisen sich vor allem solche Maßnahmen als effektiv, die universale, zwischenmenschliche Beziehungen tangierende Ansätze mit selektiven, individuelle Unterstützung für Einzelne vorhaltenden Verfahren kombinieren (vgl. Perren u.a. 2016, S. 106; Beelmann & Karing 2013, S. 49f.; Schubarth 2013, S. 53f.; Beelmann & Lösel 2007, S. 246). Vor dem Hintergrund einer einfacheren Umsetzbarkeit, geringerer Kosten, einer besseren Erreichbarkeit von Risikoindividuen oder des Ziels der Vermeidung von Stigmatisierung Einzelner käme universalen Maßnahmen trotz geringerer Effektstärken jedoch durchaus eine Berechtigung zu (vgl. Beelmann 2006, S. 158ff.; Beelmann & Raabe 2009, S. 270f.).

Mögliche Zusammenhänge von Alter und Effektgröße fallen auch inkonsistent aus. Das Alter betreffend zeigt sich, dass das Präventionsparadigma des „je früher desto besser“ nicht pauschal zu bestätigen ist. Ab welchem Alter eine Trainings-

maßnahme angesetzt werden soll, hängt vor allem davon ab, was gefördert werden soll (vgl. Lösel 2012, S. 80). Eine Interventionsmaßnahme ist nicht grundsätzlich möglichst früh zu implementieren, um eine hohe Wirksamkeit erzielen zu können. Die Maßnahme muss vielmehr „rechtzeitig und entwicklungsangemessen“ (Beelmann 2012, S. 88) eingesetzt werden. Die Programminhalte sollten sich daher an den für die Zielgruppe anstehenden Entwicklungsaufgaben ausrichten (vgl. Beelmann 2011, S. 154f.; Malti, Noam & Scheithauer 2009, S. 217). Ein Hinweis für die Entwicklungsangemessenheit einer Maßnahme kann bspw. die Zufriedenheit der TN mit der Maßnahme sein (vgl. Beelmann 2012, S. 89). Bei Ttofi und Farrington (2011, S. 41f.) zeigte sich, dass ein Alter der teilnehmenden Kinder von elf Jahren plus zu höheren Effektstärkemaßen im Bereich Bullying führte ($d = .22$; OR = 1.50) als bei jüngeren ($d = .11$; OR = 1.22). Zu diesem Ergebnis kommen auch Lee, Kim und Kim (2015, S. 145): $d = .14$ für Trainings im Grundschulalter und $d = .23$ für Trainings im weiterführenden Schulalter. Auch bei Beelmann und Lösel (2007, S. 245) zeigte sich bei den 13- bis 18-Jährigen eine höhere Effektstärke ($d = .51$) als bei den Vier- bis Sechs- ($d = .33$) und Sieben- bis Zwölf-Jährigen ($d = .38$). Trainingsmaßnahmen setzen bestimmte sozialkognitive Fähigkeiten des Kindes oder Jugendlichen voraus, die teilweise erst in einem späteren Alter ausgeprägt sind. Anti-Mobbing-Maßnahmen bspw. fördern in der Regel die Perspektivenübernahme und die Empathiefähigkeit, wofür erhöhte kognitive Voraussetzungen notwendig sind, welche wiederum eher bei Älteren vorliegen (vgl. Beelmann 2012, S. 88; Ttofi & Farrington 2011, S. 45f.). Auch für die Reduktion problematischen Verhaltens konnten Park-Higgerson u.a. (2008, S. 475) feststellen, dass Maßnahmen für Schüler*innen ab Klasse 4 effektiver sind ($d = .10$) als Maßnahmen für Schüler*innen der ersten drei Jahrgangsstufen ($d = .05$). Hinsichtlich der Förderung sozialer Kompetenzen zeigte sich aber bspw. bei January, Casey und Paulson (2011, S. 252), dass diese vor allem effektiv ist, wenn sie an Entwicklungsübergänge gekoppelt wird. Maßnahmen für das Kindergarten- und Vorschulalter erwiesen sich als am effektivsten ($d = .55$), gefolgt von Maßnahmen für Kinder und Jugendliche ab Klassenstufe 7 ($d = .23$). Sklad u.a. (2012, S. 904) stellten bspw. fest, dass sich Maßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenzen sowohl in der Grundschule ($d = .67$) als auch in der weiterführenden Schule ($d = .74$) als effektiv erwiesen. Der in manchen Metaanalysen entdeckte positive Zusammenhang von Alter und Effektgröße wird jedoch auch mediiert von der Präventionsstrategie, da bspw. indizierte Verfahren, die insgesamt höhere Effektstärken erzielen, hauptsächlich bei

älteren Kindern und Jugendlichen eingesetzt werden. Für universale Maßnahmen zeigte sich, dass mit abnehmendem Alter der Teilnehmer*innen der Effekt auf aggressiv-störendes Verhalten zunahm (vgl. Wilson & Lipsey 2007, S. 137). Auch bei Durlak u.a. (2011, S. 416) korrelierte das Alter negativ mit der Effektivität. Grundsätzlich ist jedoch zu konstatieren, dass in wenigen Untersuchungen systematisch die Wirksamkeit früherer mit späterer Intervention direkt verglichen wurde. Gleiches trifft auf den Einfluss des Geschlechts auf den Erfolg präventiver Maßnahmen zu, auch dieser ist bislang unzureichend erforscht und die Befunde fallen sehr inkonsistent aus (vgl. Lösel 2012, S. 80; Beelmann & Raabe 2009, S. 271). Letztlich wirkt sich die Motivation der Teilnehmenden auf den Effekt aus, da gerade Risikogruppen zu einem Abbruch der Maßnahme neigen, was sich wiederum in niedrigeren Effektstärken niederschlägt. Universale Programme haben da Vorteile (vgl. Lösel 2012, S. 80).

2.5.4 Evaluationsdesign als Einflussfaktor auf die Wirksamkeit

Insgesamt lässt sich feststellen, dass der Grad der Qualität einer Studie negativ mit der Effektstärke korreliert und randomisierte Studien in der Regel kleinere Effekte als Studien mit niedrigerem Qualitätsniveau erbringen (vgl. Lösel 2012, S. 77). Beelmann, Pfof und Schmitt (2014, S. 7) ermittelten einen signifikanten Unterschied von Studien der höchsten (randomisiertes Experiment) und der niedrigsten Kategorie (Quasi-Experiment mit einer nicht zu vergleichenden Kontrollgruppe), wobei sich die Effektstärke randomisierter Untersuchungen als halb so groß erwies ($d = .18$) wie die der Quasi-Experimente ($d = .36$) (vgl. Beelmann, Pfof & Schmitt 2014, S. 7). Auch Ttofi und Farrington (2011, S. 43) konnten aufzeigen, dass die Effektstärken randomisierter Experimente beträchtlich kleiner ausfielen als in Quasi-Experimenten.

Auch zeigt sich in Untersuchungen, dass an kleineren Stichproben durchgeführte Untersuchungen zu größeren Effekten führen (vgl. Lösel 2012, S. 78). Für Untersuchungen mit Stichproben von weniger als 30 Kindern und Jugendlichen ergaben sich signifikant größere Effekte als für größere Stichproben. Stichproben größer 100 wiesen die kleinsten Effekte auf (vgl. Lösel & Beelmann 2003, S. 96; Beelmann & Lösel 2007, S. 246f.). Beelmann, Pfof & Schmitt (2014, S. 7) teilten die Untersuchungen nach Stichprobengröße in fünf Kategorien ein und stellten dabei fest: $n \leq 50$, $d = .58$; $51 < n < 100$, $d = .41$; $101 < n < 200$, $d = .36$; $201 < n < 400$, $d = .14$; $n > 400$, $d = .12$. Als Erklärung für den Stichprobengrößenein-

fluss führen die Autoren den Publikations-Bias zugunsten umfangreicherer Untersuchungen an. Hier könnten sich leichter signifikante Ergebnisse aufzeigen lassen, weswegen dann auch kleinere Effektstärken publiziert würden. Bei kleineren Stichprobenumfängen müssten die Effekte hingegen größer ausfallen, um publiziert zu werden. Beelmann (30.10.2016, Vortrag 4. Trägerkonferenz Grüne Liste Prävention, Berlin) betont vor diesem Hintergrund, dass der Publikationsbias nicht allein darin begründet liege, dass negative Studien gar nicht publiziert würden. Typisch wäre eher, dass nur die Kriterien, die sich als wirksam erwiesen hätten, berichtet würden und die unwirksamen oder mit negativen Ergebnissen schlichtweg verschwiegen würden. Hierfür spricht, dass die Überprüfung eines möglichen Einflusses von Publikationsverzerrungen auf die Effektgrößen ergab, „dass Publikationsverzerrungen in Richtung auf eine Überschätzung des mittleren Effekts anzunehmen waren“ (Beelmann, Pfof & Schmitt 2014, S. 6). Es fanden sich, anders als anzunehmen wäre, keine negativen Äquivalente für hohe Effektstärken bei geringen Stichprobenumfängen. Vor allem in der deutschen Präventionsforschung scheine dies verbreiteter zu sein als im amerikanischen Sprachraum. Einerseits reichen Forscher*innen Ergebnisse nicht zur Publikation ein, wenn sie nicht die gewünschten positiven Ergebnisse produzieren, andererseits werden sie auch oft genug von den Verlagen zurückgewiesen. Auch Durlak u.a. (2011, S. 416) weisen darauf hin, dass sich in publizierten Untersuchungen höhere Effektstärken zeigten als in unpublizierten. Dadurch wird verkannt, dass Präventionsprogramme nicht per se positive Auswirkungen haben, sondern sich auch Nulleffekte bzw. negative Wirkungen zeigen können. Gebraucht würden Wiederholungsstudien, Replikationen der Ausgangsstudien in verschiedenen Kontexten und systematische Überprüfungen der möglichen kontraproduktiven Effekte (vgl. McCord 2003, S. 26ff.). Auch Beelmann, Pfof und Schmitt (2014, S. 13) weisen auf die Notwendigkeit der Veröffentlichung von Ergebnissen wirkungsloser Präventionsmaßnahmen hin.

Als weitere Erklärung führen die Autoren an, dass größere Studien mehr mit der Sicherstellung der Implementationsqualität zu kämpfen hätten, weswegen kleinere Effekte auftreten könnten (vgl. Beelmann & Lösel 2007, S. 250). Hiermit lässt sich auch erklären, dass Evaluationen von Modellprojekten in der Regel höhere Effekte produzieren als Evaluationen von flächendeckend implementierten Maßnahmen (vgl. Lösel 2012, S. 78). Die in idealtypischen Forschungssettings erzielten Ergebnisse werden bei einer flächendeckenden Implementierung von Maßnahmen kaum erreicht. Wilson und Lipsey (2007, S. 142) beschreiben,

dass Maßnahmen, die im Rahmen von Forschung durchgeführt und evaluiert wurden, zwar nicht signifikant besser wirkten als Maßnahmen, die in der Praxis ohne Beteiligung der Programmentwickler umgesetzt wurden, ihre Effektstärken jedoch größer ausfielen.

Auch Evaluationen unter Beteiligung der Programmautoren zeigen höhere Effektstärken (vgl. Lösel 2012, S. 78; Beelmann & Raabe 2009, S. 270). Dies wird einerseits mit einer möglicherweise höheren Programmtreue und einem höheren Engagement erklärt, möglicherweise sind die Datenanalysen aber auch zu stark interessengeleitet. Auch erzielten Programme, bei denen die Durchführenden supervidiert und begleitet werden, eine höhere Wirkung als Programme ohne solche Anteile (vgl. Beelmann & Raabe 2009, S. 270).

„In der Summe deuten diese Daten jedenfalls an, dass Pilotprojekte und Eigen-Evaluationen aus einer Reihe von Gründen eher eine obere Wirksamkeitsschätzung der Programme widerspiegeln, so dass auch unabhängige [...] Replikationen zur Evaluation der Maßnahmen absolut notwendig sind.“ (Beelmann 2006, S. 159)

Ebenso ergeben sich für proximale Wirkkriterien, also eng an die Trainingsinhalte angelehnte Indikatoren, wie bspw. Konfliktlösefähigkeit oder die Abfrage von im Training vermitteltem Wissen, höhere Effekte als für Distale (vgl. Beelmann, Pfof & Schmitt 2014, S. 7f.; Beelmann & Raabe 2009, S. 269; Lösel 2012, S. 78).

Auch die Erhebungsmethode beeinflusst die Höhe der Effektstärke. Mit Interviews ($d = .48$) ließen sich höhere Effektstärken erzielen als mit Fragebogenerhebungen ($d = .13$) (vgl. Beelmann, Pfof & Schmitt 2014, S. 8). Hohe Effektstärken konnten zudem über sozialkognitive Tests ($d = .83$) und Verhaltensbeobachtungen ($d = .49$) ermittelt werden. Die über soziometrische Verfahren bzw. Peer-Einschätzungen ($d = .13$), Selbstbeobachtungen ($d = .11$) und Lehrkraft- oder Elterneinschätzungen ($d = .10$) ermittelten Effekte fielen deutlich geringer aus (vgl. Beelmann, Pfof & Lösel 1994, S. 264). Insgesamt würden über Selbsteinschätzungen gewonnene Daten signifikant kleinere Effekte zu Tage fördern als über unterschiedliche Quellen der Fremdeinschätzung ermittelte Ergebnisse (vgl. Durlak u.a. 2011, S. 416; Wilson & Lipsey 2007, S. 137) (siehe hierzu auch Kap. 2.6.2).

Auch wenn der Erfolg einer Maßnahme sich vor allem dann eingestellt hat, wenn ein Transfer auf verschiedene soziale Situationen und eine Aufrechterhaltung über die Zeit stattgefunden haben (vgl. Smith u.a. 2010, S. 112), ist darauf hinzuweisen, dass im zeitlichen Verlauf die Effektivität tendenziell abnimmt. Bei langen follow-up Zeiträumen werden daher geringere Effekte ermittelt als bei

kurzen. In der Analyse von Beelmann und Lösel (2007, S. 244) zeigte sich zum Post-Erhebungszeitpunkt ein größerer Gesamteffekt ($d = .39$) als zum Follow-up-Erhebungszeitpunkt ($d = .28$). In einer aktuelleren Untersuchung von Beelmann, Pfof und Schmitt (2014, S. 10f.), in welcher noch ein zweiter Follow-up-Erhebungszeitpunkt einbezogen werden konnte, zeigte sich dasselbe Muster: Der Effekt zum Post-Erhebungszeitpunkt (bis zu 3 Monate nach Intervention) war deutlich höher ($d = .24$) als für den Follow-up-Erhebungszeitpunkt eins (3 bis 12 Monate) ($d = .15$) und für den Follow-up-Erhebungszeitpunkt zwei (12 Monate und länger) ($d = .22$). Lösel (2012, S. 74) weist auch auf den in manchen Untersuchungen zu findenden „sleeper effect“ hin: „[...] eine signifikante Programmwirkung zeigt sich erst in späteren Messungen“⁴⁴. Aussagen zu langfristigen Effekten können jedoch selten getroffen werden, da kaum Langzeitevaluationen vorliegen und wenn, dann umfassten diese in der Regel maximal ein Jahr (vgl. Lösel 2012, S. 81; Beelmann 2006, S. 158; Beelmann & Raabe 2009, S. 268).

„Insgesamt legt die Forschung eine differentielle Perspektive nahe: Es existieren keine Patentrezepte der Prävention und Behandlung [...]“ (Beelmann & Hercher 2015, S. 573). Herausstellen lässt sich jedoch, dass vor allem Trainingsmaßnahmen wirken, die folgende Merkmale aufweisen: strukturierter Aufbau, altersangemessene entwicklungstheoretische Fundierung der Inhalte und der Methoden, Ausrichtung der Themen an der Lebenswelt der Zielgruppe, multimethodisches Vorgehen, sowohl Wissensvermittlung als auch Aktivitätsanteile, Fokussierung der Förderung positiven Verhaltens, Kombination universaler und selektiver bzw. indizierter Angebote, anschauliches und genau ausgearbeitetes Manual und Möglichkeit der Anpassung an alltagspraktische Erfordernisse. Darüber hinaus wirken sich die fachliche Kompetenz und Motivation der Durchführenden, deren Haltung gegenüber der Zielgruppe und die Unterstützung des Umfeldes, in welches die Trainingsmaßnahme eingebettet ist, auf den Erfolg einer Maßnahme aus.

Im letzten Unterkapitel zu sozialen Kompetenzen wird auf die Operationalisierung des Konstrukts und die Möglichkeiten des Assessments eingegangen.

⁴⁴ In der Montreal Longitudinal Experimental Study (Tremblay u.a. 1995, 1996) zeigten Programmgruppenteilnehmer*innen sieben bis neun Jahre nach der Trainingsteilnahme weniger Aggression und andere Verhaltensprobleme, wohingegen die Effekte unmittelbar nach der Trainingsteilnahme zu vernachlässigen waren (vgl. Lösel 2012, S. 77f.).

2.6 Operationalisierung und Assessment sozialer Kompetenzen im Forschungskontext

Als wegweisend für die Operationalisierung⁴⁵ von Kompetenzen im Allgemeinen gilt das fünfstufige verhaltensanalytische Modell von Goldfried und D’Zurilla (1969)⁴⁶ (vgl. Nangle, Grover u.a. 2010, S. 11). Arnold u.a. (2012, S. 8) beschreiben bspw. in einer Expertise zur Erfassung sozialer Kompetenzen im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (NEPS), dass „aus theoretischen Gründen [...] für die Erfassung sozialer Kompetenzen in NEPS jene Instrumente am besten geeignet sind, [deren Entwicklung, Anm. d. Verf.] auf dem verhaltensanalytischen Modell“ (Goldfried & D’Zurilla, 1969) basiert.

Auch wenn dieses Modell eine knapp 50-jährige Tradition aufweist, ist insgesamt festzustellen: „The field of assessment of social competence is in its infancy compared to that of academic and cognitive evaluation“ (Semrud-Clikeman 2007, S. 48). Dass sich die Messung sozialer Kompetenzen in ihren Kinderschuhen befindet, liegt zum einen daran, dass eine einseitige Fokussierung auf akademische Kompetenzen in den verschiedenen Schulleistungsstudien der letzten beiden Jahrzehnte dazu beigetragen hat, dass die Förderung sozialer Kompetenzen eher in den Hintergrund gerückt ist. Mit der vorrangigen Erfassung kognitiver Kompetenzen hat die Bildungsforschung selbst dazu beigetragen, dass soziale, emotionale und behaviorale Erziehungsziele nicht hinreichend operationalisiert worden sind (vgl. Hofer 2014, S. 55ff.). Zum anderen handelt es sich bei dem Konstrukt um einen facettenreichen und komplexen Gegenstand, was die Konkretisierung und Messung erheblich erschwert. Anders als bspw. akademische Fähig-

⁴⁵ Mit Operationalisierung wird die Übersetzung eines latenten Konstrukts in manifeste, also beobachtbare, Variablen bezeichnet.

⁴⁶ Das Modell wurde von den Autoren ursprünglich für die klinische Arbeit mit Einzelnen erarbeitet. Im ersten Schritt, „situational analysis“, werden Situationen identifiziert, die die Mehrzahl der Zielpersonen eines spezifischen Kontextes bewältigen müssen, um als kompetent eingeschätzt zu werden. Diese Situationen kennzeichnet dabei, dass verschiedene Verhaltensoptionen denkbar sind. In einem zweiten Schritt, „response enumeration“, werden mögliche Handlungsweisen für die Situation generiert. In einem dritten Schritt, „response evaluation“ wird die Effektivität der einzelnen Handlungen von in dem spezifischen Kontext wichtigen Personen beurteilt. Hierbei ist darauf zu achten, einen Konsens herzustellen. Gelingt dies nicht, kann diese Situation nicht Eingang in das Instrument finden. In den Schritten vier und fünf, „development of measurement format“ und „evaluation of the measure“, geht es um die Entwicklung und die Überprüfung eines geeigneten Messinstruments (vgl. Goldfried & D’Zurilla 1969, S. 163ff.).

keiten, denen manifeste und eindeutige Beschreibungen zugrunde liegen, basieren soziale Kompetenzen auf einem latenten und vielschichtigen Konstrukt. Das Ausmaß der sozialen Fähigkeiten kann daher auch nicht auf Grundlage eines Indikators festgestellt werden, da dadurch dann nur ein Teilbereich des Gesamtkonstrukts erfasst würde (vgl. Rose-Krasnor 1997, S. 129). Es gilt daher, eine Vielzahl an Indikatoren zu identifizieren, die die einzelnen Teilaspekte sozialer Kompetenzen konkret beschreiben und beobachtbar machen. Operationalisiert werden müssen kognitive, emotionale, motivationale und behaviorale Fertigkeiten. Die möglichen Ausprägungen der jeweiligen Teildimensionen müssen wiederum genau bestimmt werden, um eine Messung vornehmen zu können. Die zu entwickelnden Subskalen müssen einerseits ausreichend interkorrelieren, andererseits aber auch eine ausreichende Trennschärfe besitzen (vgl. Fleischer u.a. 2013, S. 14; Klieme & Hartig 2007, S. 24f.). Zudem lassen sich soziale Kompetenzen nicht durch ein einfaches Messmodell beschreiben, da verschiedene Anforderungen in einer sozialen Situation austariert werden und unterschiedliche Einflussfaktoren berücksichtigt werden müssen (vgl. Klieme & Hartig 2007, S. 26). In Summe ist daraus zu schlussfolgern, dass es kaum möglich sein wird, in einer einzelnen Untersuchung die ganze Breite des Konstrukts zu erfassen, ohne den Proband*innen zu viel zuzumuten. „It has to be admitted that no single study can cover the whole range of the important variables“ (Arnold & Lindner-Müller 2012, S. 9). Mit dem „Inventar sozialer Kompetenzen“ für Personen ab 16 Jahren von Kanning (2015) ist es mittlerweile möglich, soziale Kompetenzen in Gänze zu erfassen. Im deutschen Sprachraum scheint dies aber auch aktuell das einzige Instrument zu sein, mit welchem das ganze Spektrum sozialer Kompetenzen zumindest ab dem Erwachsenenalter erfasst werden kann. Das Instrument fällt mit 108 Items dann auch recht umfangreich aus. Barquero (2011, S. 24) weist speziell darauf hin, dass es im deutschen Sprachraum kein Instrument gebe, welches „mehrere relevante Dimensionen der sozialen Kompetenz von neun- bis zwölf-jährigen Kindern umfasst“. Mit der „Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten“ haben Petermann und Petermann (2013) immerhin ein Instrument vorgelegt, mit welchem sechs Dimensionen sozialer Kompetenzen erfasst werden können.

Neben den beiden genannten existieren mittlerweile einige weitere Instrumente zur Erfassung einzelner Aspekte sozialer Kompetenzen, weswegen es empfehlenswert ist, bei der Planung einer eigenen Untersuchung, wie bspw. einer Programmevaluation, diese zunächst zu sichten und daraufhin zu überprüfen, ob sich

darunter Instrumente finden, die mit den Zielkriterien der Maßnahme korrespondieren und für die Stichprobe geeignet sind (vgl. Caldarella & Merrell 1997, S. 267). Bayer, Ditton und Wohlkinger (2012, S. 12) empfehlen zudem, mögliche Instrumente vor ihrem Einsatz auf ihre „konzeptionelle Begründbarkeit“ und die „empirische Brauchbarkeit“ hin zu überprüfen. Mit dem ersten Kriterium ist die theoretische Fundierung und mit dem zweiten die aktive Nutzung und Bewährung in der Forschung gemeint. Solche Skalen haben den Vorteil, dass sie bereits an größeren Stichproben normiert worden sind, Hinweise zu Validität und Reliabilität enthalten und dadurch Normgruppenvergleiche ermöglichen (vgl. Erdley u.a. 2010, S. 73). Die Neuentwicklung eines Instruments zur Bearbeitung der zu beantwortenden Forschungsfragen ist nur dann zu empfehlen, wenn sich kein schon bereits entwickeltes Verfahren eignet.

Auf eine überblicksartige Zusammenfassung existierender Erhebungsinstrumente wird an dieser Stelle verzichtet, da solche Zusammenfassungen bereits existieren. Für einen ausführlichen Überblick über bereits existierende Instrumente zur Erfassung der einzelnen Teilaspekte sozialer Kompetenzen in bestimmten Altersgruppen sei auf die Expertise von Arnold, Lindner-Müller und Riemann (2012) für das Nationale Bildungspanel verwiesen. Die Autoren machten über eine datenbankbasierte Recherche (PsycInfo, Psynindex, Testzentrale Göttingen, ZPIP, ERIC, FIS Bildung, GESIS), für die seit 2008 vergangenen 15 Jahre, englischsprachige und deutschsprachige Versionen von Instrumenten ausfindig, die soziale Kompetenzen erfassen. Darüber hinaus bezogen sie auch Standardwerke zum Thema ein. Ihre Auflistung gliedern die Autor*innen in zwei Bereiche: „Instrumente für das Kleinkind-, Kindergarten- und Vorschul-, Grundschul- sowie frühes Jugendalter (bis 16 Jahre)“ und „Erfassung der sozialen Kompetenz im späteren Jugendalter, in der Adoleszenz und im Erwachsenenalter (16-70 Jahre)“ (Arnold, Lindner-Müller & Riemann 2012, S. 2). Ausführlich dargestellt werden Instrumente, die soziale Kompetenzen aus einer „nicht-klinischen, nicht-defizitorientierten Perspektive“ (Arnold, Lindner-Müller & Riemann 2012, S. 2) erfassen. Nicht detailliert aufgeführt werden Instrumente, die hauptsächlich Problemverhalten, emotionale Kompetenz oder Intelligenz erfassen. Auch ressourcenintensive Verfahren, wie Beobachtungen oder videobasierte Instrumente, wurden ebenso nicht berücksichtigt wie soziometrische Verfahren, welche eine indirekte Messung sozialer Kompetenzen vornehmen. Gleichmaßen wurden Instrumente zur Erfassung der sozialkognitiven Informationsverar-

beitung nur grob dargestellt, da sie nach Ansicht der Autor*innen eine Voraussetzung sozial kompetenten Verhaltens darstellen. Enders (2014, S. 60) identifizierte anhand einer darauf aufbauenden Recherche in denselben Datenbanken und anhand dergleichen Suchstichworte für den Zeitraum 2009 bis Mitte 2013 nur drei zusätzliche Instrumente, die den NEPS-Kriterien entsprachen. Auf einige der in den beiden Ausführungen gelisteten Instrumente wird in Kap. 4 bei der Beschreibung des eigenen methodischen Vorgehens eingegangen.

Bei der Auswahl eines geeigneten Instruments gilt es zu berücksichtigen, dass das Instrument soziale Kompetenzen altersangemessen und an den Entwicklungsaufgaben ausgerichtet erfasst (vgl. Biermann, Torres & Schofield 2010, S. 130; Erdley u.a. 2010, S. 82; Denham 2006, S. 60; Denham u.a. 2009, S. i38; Rose-Krasnor 1997, S. 124ff.). In Anlehnung an Kap. 2.3.3 kann für das Assessment sozialer Kompetenzen in der mittleren Kindheit und im Jugendalter festgehalten werden, dass prosoziales Verhalten, Emotionsregulation, Frustrationstoleranz, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit und der Umgang mit Aggression zentrale Aspekte sein sollten. Zusätzlich sollten im Jugendalter Kommunikations-, Perspektivübernahme-, Problemlöse- und Durchsetzungsfähigkeit erfasst werden. Auch bleibt die Akzeptanz durch Peers als wichtiger Indikator für soziale Kompetenzen bestehen, weswegen wie in der mittleren Kindheit auch Erfahrungen mit Aggression und Viktimisierung sowie die Qualität von Freundschaften als Merkmale sozialer Kompetenzen gelten. Zusätzlich sollte der Kontakt bzw. die Zugehörigkeit zu einer devianten Peergruppe in den Fokus genommen werden (vgl. Bierman, Torres & Schofield 2010, S. 131f.). Darüber hinaus gilt es diejenigen Instrumente auszuwählen, die mit der Fragestellung der Untersuchung oder den Zielkriterien einer Evaluation korrespondieren. In der Regel geht es in den Studien nie um die Erfassung des Gesamtkonstrukts sozialer Kompetenzen, sondern um einzelne interessierende Aspekte. Im Rahmen von Untersuchungen wird bei der Auswahl von Instrumenten immer eine Fokussierung auf die für die Fragestellung einer Untersuchung relevanten Teildimensionen sozialer Kompetenzen vorgenommen: bspw. Perspektivenübernahme, sozial-emotionale Fertigkeiten, Emotionsausdruck und Emotionsregulation bei Dimitrova und Lüdmann (2011, S. 115ff.); Perspektivenübernahme und Qualität der Eltern-Kind-Beziehung als Indikator für soziale Kompetenzen bei Jerusalem und Klein-Heßling (2002, S. 165); Erfassung von Gleichaltrigenbeziehungen als Indikator für soziale Kompetenzen bei Traub (2008, S. 64); und Kommunikation, Koopera-

tion, Selbstbehauptung, Verantwortung, Empathie, Engagement und Selbstkontrolle bei Barquero (2011, S. 24f.). Im Nationalen Bildungspanel werden neben kognitiven Kompetenzen auch soziale Kompetenzen als wichtig für gelingende Bildungsverläufe verstanden und erfasst (vgl. Weinert u.a. 2011, S. 71). In der Panelstudie wurde bspw. über den Einsatz der Skalen „Prosoziales Verhalten“ und „Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen“ der deutschen Version des „Strength and Difficulties Questionnaire“ (SDQ-Deu) (Goodman 1997) eine Fokussierung auf Verhaltensaspekte sozialer Kompetenzen vorgenommen.

Darüber hinaus sollten soziale Kompetenzen über verschiedene Verfahren und anhand von Urteilen unterschiedlicher Beurteiler*innen erfasst werden (vgl. Bierman, Torres & Schofield 2010, S. 131; Semrud-Clikeman 2007, S. 48f.). Im Folgenden werden zunächst unterschiedliche Verfahren zur Erfassung sozialer Kompetenzen vorgestellt (Kap. 2.6.1) bevor auf die Möglichkeiten der Einschätzung durch verschiedene Beurteiler*innen eingegangen wird (Kap. 2.6.2).

2.6.1 Zum Assessment sozialer Kompetenzen anhand verschiedener Verfahren

Soziale Kompetenzen werden durch Selbst- oder Fremdurteil über Vignetten, Fragebögen, Ratings, Feldbeobachtungen, Interviews oder Soziogramme erfasst. Die Geeignetheit des jeweiligen Instruments hängt jedoch entscheidend davon ab, welche theoretische Auffassung des Konstrukts man zugrunde legt (vgl. Kanning 2009, S. 11).

Eine Möglichkeit der Erfassung sozialer Kompetenzen liegt in der Verhaltensbeobachtung (vgl. Petermann 2002, S. 178f.). Anhand von Beobachtungen in alltäglichen Kontexten können in unterschiedlichen Situationen eingesetzte soziale Kompetenzen sehr detailliert erfasst werden (vgl. Semrud-Clikeman 2007, S. 42f.). Gleichzeitig bedarf es eines sehr genauen Beobachtungsrasters und es besteht immer die Gefahr eines Beobachterbias. Mit zunehmendem Alter der Proband*innen wird es schwerer, soziale Interaktionen in der natürlichen Umgebung zu beobachten. Im Jugendalter finden für soziale Kompetenzentwicklung relevante Interaktionen vermehrt auch außerhalb des schulischen Settings statt, und der Zugang für den Forscher wird schwieriger. Es wurden daher auch Verfahren entwickelt, um unter Laborbedingungen das soziale Verhalten beurteilen zu können, bspw. indem das Spielverhalten akustisch oder per Videoaufnahme aufgezeichnet und analysiert wird. Häufig nehmen Proband*innen auch an einem

Rollenspiel teil oder müssen eine bestimmte Aufgabe lösen, wobei auch hier jeweils ihr Interaktionsverhalten aufgezeichnet und auf bestimmte Kriterien hin analysiert wird (vgl. Erdley u.a. 2010, S. 74ff.). Schwierig ist, dass sich Beobachtungen schlecht für breit angelegte Untersuchungen mit größeren Stichproben eignen, da sie sehr ressourcenintensiv sind, und der Fokus der Beobachtung nur auf einer Person liegen kann.

Da soziale Kompetenzen in sozialer Interaktion in Familie, Schule und Peergruppe ausgebildet und entwickelt werden, ist es sinnvoll, die Art und Beschaffenheit der sozialen Beziehungen einer Person in diesen Settings als Indikatoren für soziale Kompetenzen zu erfassen. Die Erfassung der Zugehörigkeit einer einzelnen Person zu einer Gruppe und ihrer Akzeptanz innerhalb dieser kann mittels soziometrischer Verfahren erfolgen (vgl. Lindner-Müller, John & Arnold 2012, S. 51). In einer Schulklasse bspw. finden sich hinsichtlich des Grades der Beliebtheit in der Regel fünf voneinander zu unterscheidende Statusgruppen: „beliebt“, „abgelehnt“, „kontrovers“, „unbeachtet“ und „durchschnittlich dabei“ (Fend & Stöckli 1997, S. 23). „*Beliebte* Kinder sind typischerweise schulisch und sozial besonders kompetent, oder aber sie verhalten sich gerade auffällig antisozial“ (Schick 2012, S. 250) und abgelehnte Kinder kennzeichnet oftmals ein niedriges Selbstwertgefühl und mangelhafte schulische Leistungen. Die Autorin beschreibt in Hinblick auf beliebte antisoziale Kinder, dass vor allem Jungen, die durch körperliche Stärke auffallen, auf der Beliebtheitskala oben rangieren. Wichtig ist vor diesem Hintergrund, dass der Status in der Gruppe nicht nur vom Verhalten des Kindes abhängt, sondern auch vom Entwicklungsstand der Gruppe. In den frühen Grundschuljahren scheinen aggressive Verhaltensweisen noch eher akzeptiert zu werden als mit zunehmendem Alter (vgl. Fend & Stöckli 1997, S. 21). Der Status in der Klasse ist in der Jugend sehr stabil, weswegen bspw. Schüler*innen, die Ausgrenzung in ihrer Klasse erfahren, Unterstützung zukommen muss, da eine Aufwertung des Status nicht von alleine erfolgen kann. Nach Erdley u.a. (2010, S. 79) lassen sich grundsätzlich zwei Verfahren voneinander unterscheiden: die Nominierung⁴⁷ und das Rating⁴⁸. Bei der

⁴⁷ Nominierung: Schüler*innen erhalten eine Namensliste und markieren diejenigen, die sie am liebsten und am wenigsten mögen. In der Regel wird eine Begrenzung auf max. 3 pro Kategorie vorgegeben. Anhand der Häufigkeit der Angaben pro Kind kann dann eine Zuordnung in beliebt, zurückgewiesen, ignoriert, kontrovers und durchschnittlich vorgenommen werden.

⁴⁸ Rating: Schüler*innen erhalten auch wieder eine Klassenliste und sollen nun aber für jedes Kind auf einer Skala eine Einschätzung eine bestimmte Frage betreffend vornehmen,

Nominierung muss jedoch vor allem der Einsatz des Negativrankings kritisch hinterfragt werden. Allein die Aufforderung zur Negativnominierung eines Kindes kann dazu beitragen, dass dem betreffenden Kind ein Negativstatus zugeschrieben wird (vgl. Semrud-Clikeman 2007, S. 48). Tauschen sich die Schüler*innen bspw. im Anschluss an die Befragung darüber aus, wen sie denn nun gar nicht mögen, kann eine Negativzuschreibung in Gang gesetzt werden, die kaum wieder einzufangen ist. Variante zwei kann vor allem in der Evaluation von Programmen, deren Ziel die Förderung der sozialen Kompetenzen der Schüler*innen ist, interessant sein. Anders als bei der Nominierung können hier auch kleinste Veränderungen abgebildet werden. Zeigt sich bspw., dass sich der Stand eines Kindes in der Gruppe nach einer Intervention verbessert hat, ist auf eine Verhaltensänderung zu schließen, die ggf. durch das Training indiziert ist. Einschränkend muss betont werden, dass Peers Zeit benötigen, um Verhaltensveränderungen wahrzunehmen. Oftmals wird noch aufgrund des in der Vergangenheit gezeigten Verhaltens geurteilt und ein Wiederholungsbias kann greifen. Beides kann dazu führen, dass ein Vorher-Nachher-Vergleich der Ergebnisse keine Veränderung erkennen lässt, obwohl diese ggf. stattgefunden haben mag (vgl. Erdley u.a. 2010, S. 79f.).

Grundsätzlich vorstellbar ist auch, Interviews zur Erfassung sozialer Kompetenzen einzusetzen. Hierbei muss dann der jeweilige Entwicklungsstand berücksichtigt und gegebenenfalls mit Bildern, Handpuppen oder Geschichten als Unterstützung gearbeitet werden (vgl. Semrud-Clikeman 2007, S. 40). Da die Anwendung dieser Methode zur Erfassung sozialer Kompetenzen nicht so gut erforscht ist, sollten Interviews eher sekundär eingesetzt werden (vgl. Erdley u.a. 2010, S. 76f.).

Darüber hinaus können noch Vignetten oder Videos zum Einsatz kommen. Vignetten sind Fallbeispiele, die als Stimuli in Untersuchungen eingesetzt werden. Die Untersuchungsteilnehmer*innen sollen entweder eine dargestellte hypothetische Situation beurteilen und/oder ihr eigenes Handeln in solch einer Situation beschreiben und dies ggf. begründen (vgl. Atria, Strohmeier & Spiel 2006, S. 233; Schnurr 2003, S. 393). Beim Einsatz von Videos werden Proband*innen solche gezeigt, in denen sich eine soziale Interaktion ereignet. Im Anschluss da-

z.B. wie gerne man mit XY zusammenarbeitet, auf dem Pausenhof spielt, etc.. Auch hier wird dann wieder basierend auf den Durchschnittswerten pro Kind eine Einteilung in Kategorien vorgenommen.

ran sollen sie das gezeigte Verhalten beurteilen bzw. sich bspw. in die Gefühlslage der Person aus dem Video hineinversetzen (vgl. Bastians & Runde 2002, S. 191ff.).

Mehrheitlich werden allerdings standardisierte, schriftlich zu bearbeitende Testverfahren mit Ratingskalen eingesetzt (vgl. Fleischer u.a. 2013, S. 12). Gegenüber den meisten anderen vorgestellten Methoden stellen standardisierte Testverfahren eindeutig das ökonomischere Mittel dar (vgl. Arnold & Lindner-Müller 2012, S. 15; Klieme & Hartig 2007, S. 24). Bewertungsskalen sind sehr effektiv und zeitsparend und es kann eine große Anzahl von Personen damit befragt werden (vgl. Erdley u.a. 2010, S. 73). Eingesetzt werden können Bewertungsskalen sowohl zur Selbst- als auch zur Fremdbeurteilung. „Psychometrische Testmodelle stellen die Verbindung zwischen theoretischem Kompetenzmodell und dem konkreten Testverhalten (einzelne Itemantworten) einer Person bei der Bearbeitung eines Kompetenztests dar. Sie bieten ein Regelsystem, welches es erlaubt, aus Unterschieden im Testverhalten auf interindividuelle Unterschiede in der Ausprägung spezifischer Kompetenzen zu schließen“ (Fleischer u.a. 2013, S. 10). Die Bewertungsskalen sozialer Kompetenzen sind in der Regel so aufgebaut, dass einzelne Subskalen zusammengenommen eine Skala „soziale Kompetenzen“ bilden. Es können dann sowohl Punktwerte für die einzelnen Subskalen als auch ein Gesamtpunktwert für die Skala gebildet werden (vgl. Arnold & Lindner-Müller 2012, S. 10). Grabowski (2014, S. 23f.) verweist jedoch darauf, dass Bewertungsskalen zunächst Messwerte produzieren, welche als Merkmale individueller Ausprägungen einer Fertigkeit gelten. Diese gilt es dann inhaltlich zu interpretieren, um Auskunft über den Ausprägungsgrad der Kompetenz bei Befragten geben zu können. Auch ist zu berücksichtigen, dass bei Ratingskalen das abgefragte Verhalten zwischen einem Maximum und Minimum eingeschätzt werden soll. Eine maximale Antwort muss nicht notwendigerweise optimales Verhalten markieren. Gleichmaßen markieren die Minimalantworten häufig klinisch relevantes Verhalten und werden bei Breitbanduntersuchungen von der Mehrheit der Teilnehmenden ohnehin nicht angewählt (vgl. Arnold & Lindner-Müller 2012, S. 15).

Die Validität von Untersuchungen zu sozialen Kompetenzen kann erhöht werden, wenn die Daten nicht nur multimethodal erhoben werden, indem mehrere Erhebungsverfahren miteinander kombiniert werden, sondern auch eine multiper-

spektivische Erfassung eingesetzt wird, die sowohl Fremd- als auch Selbsteinschätzungen beinhaltet (vgl. Perren & Malti 2016, S. 289; Semrud-Clikeman 2007, S. 48f.).

2.6.2 Zum Assessment sozialer Kompetenzen durch verschiedene Beurteiler*inner

Soziale Kompetenzen können zunächst über Selbsteinschätzungen erfasst werden, indem die Proband*innen ihre Kompetenzausprägung einschätzen. Darüber hinaus können aber auch andere Personen dazu befragt werden, wie sie den Kompetenzgrad einer Person beurteilen, hierbei handelt es sich dann um sogenannte Fremdeinschätzungen.

Vor Einsetzen des Grundschulalters wird davon abgeraten, Selbsteinschätzungen zu sozialen Kompetenzen einzuholen, da jüngere Kinder noch keine umfassende Vorstellung von komplexen Fertigkeiten wie bspw. Empathiefähigkeit mitbringen (vgl. Lindner-Müller, John & Arnold 2012, S. 50; Bierman, Torres & Schofield 2010, S. 132; Erdley u.a. 2010, S. 79; Denham u.a. 2009, S. i40f.; Semrud-Clikeman 2007, S. 49). Mit zunehmendem Alter nehmen jedoch die kognitiven Fähigkeiten zu, der Interaktionsradius der Kinder und Jugendlichen erweitert sich, die Zugänge der Erwachsenen verringern sich und die eigene Sichtweise der Kinder auf ihre Fertigkeiten wird immer wichtiger. Erdley u.a. (2010, S. 78) beschreiben genauer, dass Kinder ab dem dritten Grundschuljahr in der Lage seien, eine Selbsteinschätzung per Paper-Pencil-Verfahren abzugeben. Denham u.a. (2009, S. i40) empfehlen ganz konkret, ab dem Grundschulalter Selbsteinschätzungen zu Einsamkeit, sozialer Angst und sozialem Rückzug, prosozialem Verhalten, Erfahrung mit Freundschaft und Erfahrung mit Aggression zu erfassen. Altersunabhängig tendieren Befragte grundsätzlich zu einer selbstwerterhöhenden Selbstdarstellung und sind bestrebt, sozial erwünscht zu antworten (vgl. Junttila u.a. 2012, S. 92; Bastians & Runde 2002, S. 187ff.). Der „above-average“-Effekt bezeichnet das Phänomen, dass Individuen generell dazu neigen, sich selbst sowohl in Hinblick auf ihre Fähigkeiten als auch auf ihr Verhalten überdurchschnittlich positiv einzuschätzen, weshalb Selbsturteile Verzerrungen unterliegen (vgl. Kuonath, Frey & Schmidt-Huber 2016, S. 220f.). Da Selbsteinschätzungen daher nicht unbedingt exakt die individuelle Kompetenzausprägung einer Person wiedergeben, sollten diese um Fremdeinschätzungen ergänzt werden.

Fremdeinschätzungen können von unterschiedlichen Beurteiler*innen eingeholt werden. Die Fremdeinschätzung der sozialen Kompetenzen eines Kindes kann bspw. neben den Eltern sinnvollerweise von Erzieher*innen, Lehrkräften und Gleichaltrigen vorgenommen werden. Erdley u.a. (2010, S. 70ff.) und Junntila u.a. (2006, S. 876f.) beschreiben, welche Vor- und Nachteile mit einem Assessment sozialer Kompetenzen durch unterschiedliche Beurteiler einhergehen. Peers beispielsweise haben den Vorteil, dass sie das zu beurteilende Kind aus verschiedenen Settings kennen, die den Erwachsenen teilweise nicht so leicht zugänglich sind. Zudem betrachten sie das Verhalten aus einer Perspektive auf Augenhöhe. Ein weiterer Vorteil ist, dass die Bewertungen mehrerer Gleichaltriger zu einem Kind berücksichtigt und somit die Zuverlässigkeit der Angaben erhöht werden kann. Auch fällt es den Peers in der Regel leichter, offensichtliches Verhalten, wie Aggression, zu beurteilen anstelle von eher subtileren Verhaltensweisen.

Lehrkräfte können das Interaktionsverhalten der Schüler*innen in verschiedenen schulischen Kontexten beobachten und das Verhalten eines Kindes zudem stets in Relation zum Verhalten der anderen Kinder setzen, wodurch sie ein Verständnis davon haben, was in einem bestimmten Alter eine angemessene Interaktion unter Peers ist. Gleichzeitig birgt dieser Vergleich auch immer die Gefahr einer Verzerrung. Dinnebeil u.a. (2013, S. 148) haben herausgestellt, dass Lehrkräfte das Sozialverhalten eines Kindes oder Jugendlichen nicht unabhängig, sondern abhängig vom Verhalten der Mitschüler*innen in der Klasse betrachten. In der Untersuchung wurde die Kongruenz der Lehrkraft- und Elterneinschätzungen der sozialen Kompetenzen einzelner Kinder (durchschnittlich 4,4 Jahre) anhand des Social Skills Rating System überprüft. Die Auswertung von Mehrebenenanalysen zeigte dabei, dass 29% der Varianz der Lehrkräfteeinschätzung der sozialen Kompetenzen einzelner Schüler*innen auf die Klassenebene und nicht auf die individuellen Fertigkeiten der einzelnen Schüler*innen zurückzuführen sind, wohingegen nur 1% der Varianz der Elterneinschätzung auf die Klassenebene zurückgeführt werden konnten. Waterman u.a. (2012, S. 47) weisen jedoch berechtigterweise darauf hin, dass es unrealistisch wäre, von Lehrkräften zu erwarten, unabhängige Beurteilungen anhand standardisierter Instrumente in „high-stakes environments“ vorzunehmen. Auch kann die Einschätzung der Lehrkraft von individuellen Merkmalen des Kindes gefärbt sein. Aus Untersuchungen zur Benotung weiß man, dass Lehrkräfte bei der Beurteilung der eigentlichen Leistung immer auch Aspekte mitberücksichtigen, die damit nichts zu tun haben, wie

bspw. generelle Anstrengungsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit und Verhaltensweisen, was erneut die Messergebnisse verfälscht (vgl. Waterman u.a. 2012, S. 53). „Teacher reports especially may be biased according to child characteristics that include (but are not limited to) culture, ethnicity, race and gender“ (Denham u.a. 2009, S. 148f.). Lehrkräfte beurteilen zudem auch aus einer Erwachsenenperspektive und daher anders, als die Peers es ggf. tun würden.

Ähnlich wie Lehrkräfte beurteilen Eltern auch aus einer Erwachsenenperspektive. Ab dem Schuleintritt wird die Elterneinschätzung jedoch aufgrund des schwindenden Einblicks in das Verhalten ihres Kindes in diesem Setting uninteressanter und die Relevanz der Lehrkräfteeinschätzung nimmt zu. Zusätzlich kann die Beurteilung eines Kindes durch die Eltern emotional gefärbt sein (vgl. Bierman, Torres & Schofield 2010, S. 131; Semrud-Clikeman 2007, S. 48f.).

Erdley u.a. (2010, S. 71) weisen noch auf eine weitere mögliche Informationsquelle hin, geschulte externe Beurteiler. Diese haben den Vorteil, dass sie noch keine emotionale Bindung zum Kind aufgebaut haben und auch keinem Wiederholungs-Bias unterliegen. Andererseits birgt die Beobachtung durch eine unbekannte Person die Gefahr, dass sie subtiles Verhalten des Kindes gar nicht wahrnimmt, weil sie das Kind noch zu wenig kennt. Ebenso kann es sein, dass sich das Kind durch die Anwesenheit eines Fremden anders verhält. Als externe Person im Klassenraum zieht man zunächst die Aufmerksamkeit der Schüler*innen auf sich, verdeckt zu beobachten ist dabei schwer möglich. Waterman u.a. (2012, S. 53) schlagen jedoch vor, dass wann immer wichtige Entscheidungen, wie bspw. die Wahl der Schulform oder die Überprüfung der Schulreife, anstehen, externe Beurteiler*innen hinzugezogen werden sollten.

Insgesamt sind Fremdeinschätzungen ebenso wie Selbsteinschätzungen von geltenden Norm- und Wertvorstellungen beeinflusst und mit beiden Verfahren werden eher Verhaltenszuschreibungen gemessen (vgl. Österman u.a. 1994, S. 425). Kärnä u.a. (2011, S. 324) geben noch zu bedenken, dass Fremdeinschätzungen an sich recht stabil gegenüber Veränderungen sind und Urteile eher aufgrund des Rufs, der einer Person anhaftet, gefällt werden, als dass das tatsächliche Verhalten beurteilt wird. In ihrer Untersuchung zeigte sich der stärkste Effekt ($d = .33$) in dem von Peers berichteten Rückgang der Viktimisierung in den Interventionsgruppen. Die Forscher*innen deuten dieses Ergebnis als eindeutig pro Maßnahme und argumentieren, dass die hier eingetretene Veränderung so offensichtlich war, dass sie von den Gleichaltrigen auch entsprechend wahrgenommen und beurteilt werden konnte.

In einer Metaanalyse haben Renk und Phares (2004) auf Grundlage von 74 Studien die Kongruenz verschiedener Beurteiler*innen hinsichtlich der Einschätzung der sozialen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen untersucht. Neben der Selbsteinschätzung der Kinder wurden Fremdeinschätzungen durch Lehrkräfte, Eltern und Peers berücksichtigt. Die Autorinnen sind zu dem Ergebnis gelangt, dass die Selbstberichte der Kinder- und Jugendlichen mit den Fremdberichten von Eltern ($r = .21$), Lehrkräften ($r = .25$) oder Peers ($r = .30$) kleine, durchschnittliche Zusammenhänge aufwiesen (mittleres gewichtetes r). Der Korrelationskoeffizient r kann zwischen -1 und +1 liegen (vgl. Eid, Gollwitzer & Schmitt 2013, S. 506). Der Zusammenhang von Eltern- und Lehrkräfteeinschätzung war hingegen mit einer mittleren gewichteten Effektstärke von $r = .38$ etwas größer. Am deutlichsten korrespondieren jedoch die Lehrkraft- und Peereinschätzung mit einem mittleren gewichteten $r = .48$ (vgl. Renk & Phares 2004, S. 245). Als Erklärung wird angeführt, dass die Lehrkräfte im Rahmen der Untersuchung besonderes Augenmerk auf das Sozialverhalten ihrer Schüler*innen richteten und dass sowohl Lehrkräfte als auch die Mitschüler*innen die zu beurteilenden Kinder und Jugendlichen im selben Setting, dem Klassenraum, wahrnehmen (vgl. Renk & Phares 2004, S. 249). Ähnliche Ergebnisse wie bei Renk und Phares (2004) finden sich bei Junttila u.a. (2006, S. 889). Die stärksten Korrelationen ($r = .40 - .61$) zeigten sich zwischen Lehrkraft und Peerratings, die geringsten ($r = .15 - .33$) zwischen der Selbsteinschätzung und allen drei Quellen der Fremdeinschätzung (Eltern, Lehrkräfte und Peers). Es lässt sich daraus schlussfolgern, dass Selbst- und Fremdeinschätzung zusammengenommen ein genaueres Urteil ergeben, als wenn eine Beschränkung auf eine Quelle der Information vorgenommen wird (vgl. Arnold & Lindner-Müller 2012, S. 15; Bierman, Torres und Schofield 2010, S. 132; Denham u.a. 2009, S. 147f.; Junttila u.a. 2006, S. 889). In der vorliegenden Untersuchung werden daher sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen befragt. Aus forschungspragmatischen Erwägungen werden darüber hinaus keine weiteren Urteile einbezogen.

Beim Assessment ist insgesamt zu berücksichtigen, dass für einen bestimmten kulturellen Kontext entwickelte Indikatoren nicht ohne weiteres auf einen anderen übertragen werden können. Arnold und Lindner-Müller (2012, S. 13) beschreiben, dass bspw. Durchsetzungsfähigkeit in kollektivistisch orientierten Gesellschaften eine Facette sozialer Kompetenzen von wesentlich geringerer Bedeutung sei. Zusätzlich bestehen selbst innerhalb von Gesellschaften und kultu-

rellen Gruppen Unterschiede in der Bedeutung der einzelnen Facetten, weswegen die Entwicklung eines Instruments, welches alle Aspekte beinhaltet, nahezu unmöglich ist. In der Regel würden Instrumente an weißen westlichen Mittelklasse-Kindern normiert und speziellere Anforderungen an das Assessment sozialer Kompetenzen bei Kindern mit Entwicklungsverzögerungen und Beeinträchtigungen blieben unberücksichtigt (vgl. Erdley u.a. 2010, S. 81). Zu berücksichtigen ist ferner, dass die Vergleichbarkeit der über Forschungsaktivitäten generierten Ergebnisse zum Thema eingeschränkt ist. Einerseits können die Ergebnisse unterschiedlicher Untersuchungen nicht unmittelbar verglichen werden, wenn bspw. verschiedene Teildimensionen sozialer Kompetenzen untersucht wurden. Andererseits wird die Vergleichbarkeit der einzelnen Untersuchungen dadurch eingeschränkt, dass je nach zugrunde gelegter Definition und ausgewähltem Modell eine ganz unterschiedliche Operationalisierung der zu betrachtenden Teildimensionen vorgenommen wird. Selbst wenn also dieselbe Teildimension erfasst, aber ein unterschiedliches Verfahren eingesetzt wurde, ist die Vergleichbarkeit erschwert. Gerade bei Metaanalysen stellt sich dann die besondere Herausforderung, Studien zu identifizieren und zusammenzufassen, die einen vergleichbaren theoretischen Rahmen an das Konstrukt anlehnen und ähnliche Dimensionen untersuchen, wenngleich sie gegebenenfalls eine unterschiedliche Operationalisierung vornehmen (vgl. Nangle, Grover u.a. 2010, S. 6). In gleichem Maße wird die Vergleichbarkeit der einzelnen Erhebungszeitpunkte von Langzeitstudien dadurch erschwert, dass kaum Instrumente verfügbar sind, welche eine breitere Altersspanne abdecken (vgl. Reinders 2007, S. 56). Da sich die Entwicklung sozialer Kompetenzen jedoch stufenartig vollzieht, muss sich die dimensionale Struktur des Instruments über die Erhebungszeitpunkte hinweg verändern: „To date, we must see us far away from providing a single instrument capturing social competence from early childhood through adulthood.“ (Arnold & Lindner-Müller 2012, S. 13).

Nach einer ausführlichen Betrachtung des Konstrukts sozialer Kompetenzen wird im zweiten theoretischen Teil der Arbeit auf Evaluation eingegangen. Zunächst wird eine allgemeine Begriffsbestimmung und Beschreibung von Evaluation (Kap. 3.1) vorgenommen. Im Anschluss daran erfolgt die Betrachtung der Programmevaluation als eine spezifische Form von Evaluation und der einem Programm, bzw. einer Trainingsmaßnahme, zugrundeliegenden Programmlogik (Kap. 3.2). Des Weiteren wird auf die im Rahmen von Evaluation mögliche

Schwerpunktsetzung eingegangen (Kap. 3.3), bevor der konkrete Ablauf einer Evaluation dargelegt wird (Kap. 3.4). Abschließend werden dann dezidiert die Alleinstellungsmerkmale beschrieben, die Evaluationen im schulischen Kontext kennzeichnen (Kap. 3.5).

3 Evaluation im Bildungs- und Sozialwesen

Professionelles Handeln im Bildungs- und Sozialwesen muss sich heute daran messen lassen, ob die anvisierten Wirkungen tatsächlich erreicht werden – die Ausrichtung des praktischen Tuns an Belegen für die Wirksamkeit desselben ist heutzutage gängige Praxis (vgl. Biesta 2010, S. 492). Dass gute Intentionen – wie bspw. die Implementation präventiver Maßnahmen – automatisch zu positiven Resultaten führen, wird heute nicht mehr a priori angenommen, sondern es gilt, Beweise für die Qualität pädagogischen Handelns zu erbringen (vgl. Böttcher 2008, S. 890; Böttcher u.a. 2006, S. 7).

Als „Mutterland der Evaluation“ gelten die USA, welche auch die Entwicklung der deutschen Evaluationsbemühungen stark geprägt haben. In Deutschland setzte Ende der 1960er Jahre vor dem Hintergrund wachsender Sorge um die internationale Wettbewerbsfähigkeit ein Boom von Evaluation im Bildungsbereich ein, der Mitte der 1970er Jahre dann abflaute (vgl. Stockmann & Meyer 2014, S. 38ff.). Einzug in das deutsche Bildungswesen erhielt das Konzept der Rechenschaftslegung dann wieder verstärkt ab den 1990er Jahren im Zuge der Erweiterung der Selbständigkeit der Einzelschulen (mehr Gestaltungsspielraum bei der Profilbildung, der Verwendung des Budgets und der Ausgestaltung der Lehrpläne) und der Entwicklung standortspezifischer Konzepte (Entwicklung eines Leitbildes und pädagogischen Konzepts durch das Kollegium). Ein weiterer Aufschwung ist sodann ab den 00er Jahren und der flächendeckenden Durchführung von Schulvergleichsstudien zu verzeichnen (vgl. Böttcher & Hense 2016, S. 199)⁴⁹. In Zeiten knapper Ressourcen eingeführt um Nachweise über die Effektivität von Arbeitsabläufen oder Maßnahmen erhalten zu können, hat sich Evaluation längst auch im Sozialwesen flächendeckend als Instrument der Steuerung, aber auch der Qualitätssicherung und -entwicklung etabliert. Merchel (2010, S. 30) beschreibt zudem, dass bei Praktiker*innen ein gesteigertes Bedürfnis nach Erkenntnis darüber, ob und wie das Geleistete wirkt, zu verzeichnen sei und dass dies auch den Trend zu mehr Evaluation mit erkläre.

⁴⁹ Auf eine ausführliche Darstellung der Entwicklung von Evaluation wird an dieser Stelle bewusst verzichtet, da diese nicht den eigentlichen Schwerpunkt dieser Arbeit darstellt. Kurze und griffige Nachzeichnungen finden sich jedoch bspw. bei Gollwitzer und Jäger (2014) in „Evaluation kompakt“ oder bei Stockmann und Meyer (2014) in „Evaluation. Eine Einführung“.

Nichtsdestotrotz wird stellenweise aber auch ein Mangel an methodisch kontrollierter Evaluation verzeichnet (siehe auch Kap. 2.5):

„Ein Defizit der empirischen Schulforschung ist aus meiner Sicht gerade das Fehlen systematischer Programmevaluation, die danach fragt, welche pädagogischen Interventionen unter welchen Randbedingungen bei welchen Schülern welche Effekte erzeugen.“ (Böttcher 2006, S. 47)

Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Evaluation knüpft an das oben benannte Forschungsdesiderat im Bereich schulischer Präventionsmaßnahmen an, indem „Sozialtraining und Mobbingintervention – Systemisch denken und handeln“, eine schulische Trainingsmaßnahme zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Vorbeugung bzw. Reduktion von Aggression und Mobbing, zum Evaluationsgegenstand gemacht wird. Die hier zugrunde gelegte Maßnahme wird an Schulen in Baden-Württemberg bereits seit 1997 durchgeführt und kommt mittlerweile auch in anderen Bundesländern zum Einsatz (bspw. in Niedersachsen und in Nordrhein-Westfalen). Wie bereits benannt, stand eine umfassende Programmevaluation bislang noch aus (siehe Einleitung und Kap. 2.5).

Bevor im sich hieran anschließenden Kapitel 4 die Trainingsmaßnahme inklusive der Evaluationsfragestellung und der Evaluationsziele vorgestellt wird, soll zunächst konkretisiert werden, was unter Evaluation allgemein zu verstehen ist. Die Notwendigkeit einer Begriffsklärung ergibt sich vor dem Hintergrund eines inflationären Gebrauchs des Evaluationsbegriffs, welcher zu einer Verwässerung der Konturen führt. Häufig werden bspw. Teamsitzungen, Jahresabschlussberichte, Feedbacks, Selbstreflexionen oder Monitorings – prinzipiell also alles, womit irgendwie beurteilt oder bewertet wird – als Evaluationen bezeichnet (vgl. Böttcher & Hense 2016, S. 119; Merchel 2010, S. 12). Im weiteren Verlauf wird dann insbesondere auf die Evaluation von Programmen, mögliche Schwerpunkte und verschiedene Formen eingegangen, bevor dargestellt wird, welche Schritte bei der Planung einer Evaluation zu berücksichtigen sind. Geschlossen wird dieses Kapitel dann mit einigen Hinweisen zu den Besonderheiten von Evaluationen im schulischen Kontext.

3.1 Begriffsbestimmung und Beschreibung von Evaluation

Evaluation ist „ein - in der Regel organisational verankertes - systematisiertes und transparentes Vorgehen der Datensammlung zu einem bestimmten Gegenstandsbereich/

Sachverhalt mittels intersubjektiver und gültiger Erhebungsverfahren, das auf der Basis vorher formulierter Kriterien eine genauere Bewertung des Gegenstands/ Sachverhalts ermöglichen und in der Praxis verwertbare Diskussions- und Entscheidungshilfen zur Verbesserung bzw. Weiterentwicklung des untersuchten Gegenstands/ Sachverhalts liefern soll.“ (Merchel 2010, S.19)

Aus der oben angeführten Definition geht hervor, dass Bewertung tatsächlich einen zentralen Aspekt von Evaluation darstellt. In Abgrenzung zu anderen Verfahren der Beurteilung, wie bspw. den in der Einleitung benannten, erfolgt diese jedoch streng wissenschaftlich regelgeleitet. Valide, reliable und intersubjektiv überprüfbare Methoden der empirischen Sozialforschung werden eingesetzt und gegenwärtige Erkenntnisse aus Wissenschaft und Forschung rahmen die Evaluation. Neben dem Begriff der Evaluation wird teilweise auch der der Evaluationsforschung verwendet. Durch das Add-on der Forschung soll zusätzlich betont werden, dass Grundlage der Bewertung ein systematisches regelgeleitetes Vorgehen unter Anwendung von Methoden der empirischen Sozialforschung ist (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 977; Spiel, Gradinger & Lüftenegger 2010, S. 223).

In Abgrenzung zur Grundlagenforschung ist ein Paradigma von Evaluation jedoch, dass diese nicht fernab der Praxis „im wissenschaftlichen Elfenbeinturm stattfindet“ (Paschon 2007, S. 125), sondern sie einen Praxis- und Problembezug aufweist. Oberstes Prinzip von Evaluation ist daher auch die Generierung von Erkenntnissen für die praktische Nutzung und nicht nur für die Wissenschaft (vgl. Burkard & Eikenbusch 2005, S. 48). Wo empirische Bildungsforschung bspw. grundlegend untersucht, welche Methoden die Förderung sozialer Kompetenzen unterstützen, wird mittels Evaluation bspw. die Wirksamkeit einer konkreten Trainingsmaßnahme überprüft. Das Erheben, Analysieren und Auswerten der Daten ermöglicht es, den Evaluationsgegenstand bestätigen oder optimieren und Entscheidungen fundieren bzw. legitimieren zu können (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 979; Böttcher & Hense 2016, S. 120ff.; Böttcher 2008, S. 890; Böttcher u.a. 2006, S. 7f.; Burkard & Eikenbusch 2005, S. 25). Darüber hinaus kann Evaluation auch eine „Weiterbildungsfunktion“, „motivationsfördernde Funktion“ und „integrierende und kommunikationsfördernde Funktion“ (Böttcher 2008, S. 890) für eine Einrichtung zukommen.

Der Einbezug der Akteur*innen in den gesamten Evaluationsprozess und die aktive Mitwirkung derselben sind als weitere wichtige Merkmale zu betrachten. Evaluation ist partizipativ ausgerichtet und findet in einem interaktiv kommunikativen Austausch zwischen Evaluator*innen, Auftraggeber*innen und weiteren

Stakeholdern⁵⁰ statt (vgl. Böttcher & Hense 2016, S. 121). In der Konsequenz setzt Evaluation von den Auftraggeber*innen eine Entwicklungs- und Lernbereitschaft voraus, Veränderungen müssen möglich und auch erwünscht sein, ansonsten ist Evaluation zwecklos (vgl. Böttcher & Hense 2016, S. 122; Bauer 2007, S. 15).

Ein Blick auf die Standards für Evaluation gibt des Weiteren Aufschluss darüber, was Evaluation ist. Vorab ist zu sagen, dass mit zunehmendem Evaluationsaufkommen eine Diskussion über die Notwendigkeit von Standards einsetzte, um die Qualität der einzelnen Evaluationen sichern und eine Vergleichbarkeit gewährleisten zu können. Als maßgeblich für den deutschsprachigen Raum ist hier die Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (DeGEval) zu nennen, welche 2002 „Standards für Evaluation“ veröffentlicht und somit ein Orientierungswerk geschaffen hat (vgl. Böttcher & Nüsken 2014, S. 582f.; Spiel u.a. 2010, S. 257f.; Böttcher 2008, S. 896). Im Wesentlichen orientierte sich die DeGEval bei der Formulierung der Standards am Joint Committee on Standards for Educational Evaluation der USA und an der Schweizerischen Evaluationsgesellschaft, um den internationalen Diskurs aufzugreifen und voranzubringen. Eine revidierte Fassung liegt seit 2016 vor.

Wie auch in der Definition nach Merchel (2010, S. 19) deutlich wird, ist ein essentielles Prinzip von Evaluation, dass Analyse und Bewertung vor allem der weiteren Nutzung durch die Praxis dienen müssen. Als ersten Standard benennt die DeGEval (2016, S. 8ff.) sodann auch das Kriterium der Nützlichkeit. Gemeinsam mit den Auftraggebern sollten bspw. Gegenstand und Zweck der Evaluation ermittelt werden, um aus der Evaluation resultierende Ergebnisse bestmöglich für die Weiterentwicklung der praktischen Arbeit nutzen zu können. Neben diesem werden noch drei weitere zu beachtende Aspekte angeführt: Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit. Diesen vier Bereichen sind insgesamt 25 Einzelstandards zugeordnet. Umsetzungshinweise für die einzelnen Standards werden auch beschrieben. Es wird betont, dass nicht mit jedem Evaluationsdesign alle Standards umgesetzt werden könnten. Wichtig sei eine grundlegende Orientierung an den Standards und nicht das schematische Abarbeiten

⁵⁰ Als Stakeholder werden Einzelne oder Gruppen bezeichnet, die aufgrund ihrer Verbundenheit mit einer Maßnahme (bspw. Programmentwickler, Trainer*innen, Adressat*innen, Entscheidungsträger) ein maßgebliches persönliches Interesse an den Ergebnissen haben (vgl. Spiel & Cheong 2005, S. 880). Im Vorfeld einer Evaluation gilt es genau abzuklären, welche Personen am gesamten Prozess zu beteiligen sind.

derselben (vgl. DeGEval 2016, S. 15). Die Durchführbarkeit betreffend kennzeichnet gute Evaluation, dass diese sich an den realen Gegebenheiten ausrichtet. Das bedeutet, das Design so anzulegen, dass die Anstrengungen des Evaluationsgegenstandes im Verhältnis zum möglichen Erkenntnisgewinn stehen, die Akzeptanz der Beteiligten für das Vorgehen hoch ist und den Kostenvorgaben entsprochen wird. Fairness bezieht sich unter anderem darauf, dass alle an der Evaluation Beteiligten transparent miteinander umgehen und die Persönlichkeitsrechte der Einzelnen gewahrt werden. Von besonderer Relevanz ist hier auch die neutrale Bewertung der Ergebnisse durch die Evaluator*innen und die Veröffentlichung der Ergebnisse unter allen Beteiligten. Als letzter Standard wird sodann Genauigkeit benannt. Zunächst müssten Untersuchungsgegenstand und Zweck der Evaluation unter Angabe der genutzten Informationen genau beschrieben werden, bevor Analyse und begründete Bewertung erfolgen. Insgesamt spiegeln die Genauigkeitsstandards allgemeine Forderungen sozialwissenschaftlicher Forschung.

Nachdem grundlegend beschrieben wurde, was unter Evaluation zu verstehen ist, wird nun darauf eingegangen, welche Gegenstände mittels Evaluation untersucht werden können. Insbesondere wird hierbei auf die Evaluation von Programmen und deren Voraussetzungen eingegangen.

3.2 Programmevaluation und Programmlogik

Objekte von Evaluation können Produkte, Projekte, Personen, Maßnahmen, Institutionen, Abteilungen oder Organisationen sein (vgl. Spiel, Gradinger & Lüftenegger 2010, S. 224), wobei vorrangiger Gegenstand von Evaluationen Programme sind. Mit Programmen wiederum sind Maßnahmen bzw. Interventionen gemeint, die auf eine Veränderung bei der Zielgruppe abzielen oder dem Eintreten unerwünschter Zustände vorbeugen wollen (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 980; Böttcher & Nüsken 2015, S. 348). Daran anknüpfend kennzeichnet Programmevaluation, dass Evaluator*innen die Planung und Durchführung eines Programms begleiten, die Wirkungen analysieren und/oder die Gelingensbedingungen und Hemmnisse herausarbeiten (vgl. Gollwitzer & Jäger 2014, S. 29). Die nun folgenden Ausführungen zur Evaluation von Programmen lassen sich größtenteils auch auf die Evaluation anderer Gegenstände übertragen.

Grundannahme eines jeden Programms ist zunächst, dass es Wirkungen zeigt (vgl. Böttcher & Nüsken 2015, S. 349). Würden Programmentwickler von einer Nicht-Wirksamkeit ihrer Maßnahme ausgehen, würden sie kaum Ressourcen in Entwicklung und Umsetzung investieren. Ob dem auch tatsächlich so ist, wird mittels Evaluation untersucht. Wirkungen können sich dabei auf unterschiedlichen Ebenen einstellen. Gemäß dem vielbeachteten, nutzungsorientierten Vier-Ebenen-Ansatz zur Evaluation eines Trainings nach Kirkpatrick (1959) (vgl. Gollwitzer & Jäger 2014, S. 47; Hense & Widmer 2013, S. 269; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, S. 21) lassen sich Programmwirkungen auf den Ebenen „reaction“ (Akzeptanz der Maßnahme), „learning“ (Wissenszuwachs, Einstellungsänderung), „behavior“ (Verhaltensänderung) und „results“ (Veränderungen auf einer übergeordneten Systemebene, Effizienz) ermitteln. Das Modell erfreut sich bei der Umsetzung von Wirksamkeitsuntersuchungen nach wie vor großer Beliebtheit, wurde im Laufe der Zeit jedoch auch erweitert. Schenkel (2000) hat dem Modell bspw. die Ebene der langfristigen Gewinne, des „return on investment“, hinzugefügt (vgl. Gollwitzer & Jäger 2014, S. 48). Abhängig vom Trainingszweck stellen sich mögliche Wirkungen auf unterschiedlichen Ebenen ein. Wenn das Ziel eines Trainingsprogramms lediglich in der Vermittlung von Wissen liegt, ist eine Evaluation der Ebenen „reaction“⁵¹ und „learning“ ausreichend. Soll hingegen auch eine Verhaltensänderung erwirkt werden, muss auch die dritte Ebene „behavior“ in der Evaluation berücksichtigt werden (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, S. XVf.). In vielen Evaluationen würden nur die ersten beiden Ebenen berücksichtigt (vgl. Spiel, Gradinger & Lüftenegger 2010, S. 229). Grundlegend ist bei der Analyse von Wirkung in Form von Veränderung des Zielmerkmals (Ebene „Behavior“) zu berücksichtigen, dass diese direkt oder indirekt gemessen werden kann. Die direkte Veränderungsmessung erfolgt retrospektiv darüber, dass ein/e Beurteiler*in gebeten wird, die in einem festgelegten Zeitraum stattgefundene Veränderung einzuschätzen. Die indirekte Verände-

⁵¹ „Reaction“ bildet strenggenommen jedoch nicht Wirkung an sich ab, sondern ist als Voraussetzung dafür zu betrachten, dass sich auf den anderen Ebenen Wirkung überhaupt erst einstellen kann. Jede Form von Veränderung setzt voraus, dass jemand mit Motivation, Enthusiasmus und Spaß bei der Sache ist und vom Nutzen dessen, was er tut, überzeugt ist.

rungrmessung erfolgt über ein Messwiederholungsdesign, bei welchem die abhängige Variable⁵² zu mehreren Zeitpunkten gemessen wird. Die Mittelwertdifferenzen bilden dann die zwischen den Erhebungszeitpunkten stattgefundene Veränderung ab. Wenngleich mit beiden Formen der Veränderungsmessung sowohl Vor- als auch Nachteile verbunden sind, gilt die indirekte Veränderungsmessung als verlässlicher.⁵³ In der Evaluation von Programmen wird sie daher standardmäßig angewendet. Im Rahmen der hier vorgestellten Studie wurde Veränderung sowohl indirekt als auch direkt gemessen. Zusätzlich wurde die Wirkung in den Bereichen „reaction“ und „learning“ erfasst (siehe hierzu Kap. 5.3.1.4 und 5.3.2.4). Eine genaue Erfassung von Wirkung setzt zunächst aber voraus, dass im Vorfeld präzise beschrieben wird, welcher Zielzustand erreicht werden soll. Als schwierig erweist sich jedoch häufig, dass in der Praxis Maßnahmen unpräzise Zielformulierungen aufweisen oder gar „ohne klare Zielsetzungen durchgeführt“ (Spiel u.a. 2010, S. 252) werden. Neben unklaren Zielformulierungen mangelt es Programmen häufig an der theoretischen Fundierung der Grundannahmen und der Methodenwahl (vgl. Becker 2008, S. 150). Da also insgesamt von einer logischen Strukturierung einer Maßnahme in der Regel nicht ausgegangen werden kann, sollte die gemeinsame Erarbeitung einer solchen Programmlogik als einer der ersten Schritte im Evaluationsprozess erfolgen (vgl. Böttcher & Nüsken 2014, S. 587).

Zur Konkretisierung derselben können verschiedene Modelle herangezogen werden. Große Bekanntheit erlangte das CIPP-Modell von Stufflebeam (1972, S. 132). Der Autor beschreibt, dass in der Wirklogik von Programmen vier Bereiche auszumachen sind: „context“ (kontextuelle Bedingungen), „input“ (zur Verfügung stehende Ressourcen), „process“ (Prozess der Implementation) und „product“ (Ergebnisse). Der lineare Aufbau dieses Modells lässt jedoch unberücksichtigt, dass sich die einzelnen Elemente gegenseitig beeinflussen und reduziert die Komplexität, da weder das der Maßnahme zugrundeliegende Problem noch die theoretischen Annahmen zur Reduktion mitberücksichtigt werden (vgl. Böttcher & Nüsken 2014, S. 587).

⁵² Bei Wirkungsuntersuchungen sind die abhängigen Variablen die Zielkriterien, deren Veränderung analysiert werden soll.

⁵³ Eine übersichtliche Auflistung hierzu kann Gollwitzer und Jäger (2014, S. 94) entnommen werden.

Böttcher und Nüsken (2015, S. 349) schlagen daher ein detaillierteres Modell der Programmlogik vor:

- Dem Programm liegt eine genaue Problemdefinition zu Grunde und es wird beschrieben, was mit ihm erreicht werden soll.
- Die Kontexte (sozial, rechtlich, ökonomisch etc.), in welche das Programm eingebettet ist, werden vom Programm mitbedacht.
- Das Programmkonzept ist theoretisch fundiert, basiert auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, folgt einem logischen Aufbau und lässt erkennen, dass die Programmziele und die zur Zielerreichung vorgesehenen Maßnahmen korrespondieren.
- Eine genaue Kalkulation der benötigten Ressourcen erfolgt. Neben Finanz- und Sachmitteln werden bspw. auch erforderliche Kompetenzen und Haltungen seitens der Durchführenden beschrieben.
- Die Durchführung wird genauestens geplant. Hierzu müssen die Anliegen verschiedener Interessengruppen und die Organisationsstruktur berücksichtigt werden. Auch muss der Ablauf so klar beschrieben sein, bspw. in einem Manual, dass die Umsetzung programmgetreu erfolgen kann.
- Die zu erzielenden Wirkungen, also die Programmziele, werden benannt. Der Output (zähl- und messbar, bspw. die Inanspruchnahme weiterführender Angebote durch die Adressat*innen, der Grad der Zufriedenheit) stellt dabei eine von zwei Arten von Wirkung dar.
- Neben dem Output können sich Wirkungen in Form von Outcome (bei den Adressaten sich einstellende Wirkungen wie Kompetenz-, oder Wissenszuwachs, Einstellungsänderung, positive Veränderung der persönlichen Situation) einstellen. Auch Veränderungen, die sich aufgrund der Maßnahme im Kontext ergeben, sind hier zu benennen.

Eine Beschreibung der Programmlogik des im Rahmen dieser Arbeit zu untersuchenden Trainings anhand des hier beschriebenen Modells erfolgt in Kapitel 4. Die Betrachtung des logischen Modells lässt erkennen, dass die Evaluation eines Programms nicht allein auf die systematische und regelgeleitete Untersuchung der Wirkung reduziert werden kann. Welche Schwerpunkte in einer Evaluation noch gesetzt werden können, wird im Folgenden aufgezeigt.

3.3 Schwerpunkte und Formen von Evaluation

Die Evaluation weiterer Aspekte, bspw. der Programmtreue⁵⁴, führt dazu, dass Ergebnisse umfassender interpretiert werden können: „Disappointing student outcomes may be a by-product of the implementation process rather than the program itself“ (Graczyk u.a. 2000, S. 404). Auch Dane und Schneider (1998) betonen, dass die Überprüfung der Programmtreue es ermöglicht zu differenzieren, ob fehlende Effekte auf das Programmkonzept an sich oder auf die Art und Weise der Umsetzung zurückzuführen sind. Fünf Aspekte von Programmtreue können dabei nach Dane und Schneider (1998, S. 24) unterschieden werden: „adherence“ (Grad der Umsetzungsgenauigkeit der Trainingselemente), „exposure“ (bspw. Anzahl durchgeführter Einheiten, Länge je Einheit oder Frequenz der Durchführung), „quality of delivery“ (bspw. Motivation, Vorbereitung oder Haltung des Durchführenden), „participant responsiveness“ (Beteiligung und Enthusiasmus auf Seiten der Teilnehmer*innen) und „program differentiation“ (Manipulations-Check: Haben die Teilnehmer*innen wirklich nur die geplante Interventionen erhalten?).

Wenngleich eine absolut manualtreue Umsetzung eines Programms kaum realistisch ist und die Möglichkeit, ein Programm an die Gegebenheiten vor Ort anzupassen für den Maßnahmeerfolg nicht unwesentlich ist, übt die Programmtreue einen entscheidenden Einfluss auf die Wirkungen aus (vgl. Durlak & DuPre 2008, S. 328; Drössler u.a. 2007, S. 158). „Achieving good implementation not only increases the chances of program success in statistical terms, but also can lead to much stronger benefits for participants“ (Durlak & DuPre 2008, S. 334). Vor allem wenn, wie in der vorliegenden Untersuchung, verschiedene Personen Multiplikatoren für ein Programm sind, erscheint eine Untersuchung der Implementation sinnvoll. Bei der Vorstellung des Fragebogens für die Lehrkräfte in Kapitel 5.3.2.4 wird konkretisiert, welche der oben genannten Aspekte der Implementationstreue in der vorliegenden Studie untersucht wurden.

Auch die Beantwortung der Frage, ob es überhaupt einen Bedarf für das Programm gibt, sollte von Relevanz sein. Gleichmaßen bedeutsam kann die Über-

⁵⁴ Im Englischen als „program integrity“ oder „program fidelity“, aber auch „implementation fidelity“ (Implementierungstreue) bezeichnet (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 1001). Die Programmtreue ist ein Maß dafür, inwiefern ein Programm wie geplant umgesetzt wurde (vgl. Dane & Schneider 1998, S. 23).

prüfung des Warum und Wie der Zielerreichung, also der theoretischen Annahmen und des methodischen Aufbaus, sein. Einen weiteren möglichen Schwerpunkt stellt die Beantwortung der Frage, ob die Erreichung der Ziele im Verhältnis zum Kosten-Aufwand gerechtfertigt ist, dar (vgl. Böttcher & Nüsken 2015, S. 350; Böttcher 2008, S. 892ff.; Atria, Strohmeier & Spiel 2006, S. 234).⁵⁵

Die Wahl der Schwerpunkte hat wiederum Implikationen für die Wahl der einzusetzenden Methoden, bspw. Beobachtungen, Testverfahren, Fragebögen, Dokumentenanalyse, Interviews, soziometrische Verfahren (siehe hierzu auch Kap. 2.4). Die Überprüfung der Wirksamkeit einer Maßnahme setzt ein mindestens quasi-experimentelles Design mit Experimental- und Kontrollgruppenvergleich und Vor- und Nacherhebung voraus (vgl. Perren & Malti 2016, S. 291). Hierzu werden in der Regel quantitative Methoden eingesetzt, welche „die vielfältige und oftmals widersprüchliche soziale Wirklichkeit“ (Böttcher & Nüsken 2015, S. 353) jedoch in erheblichem Maße reduzieren. Da anhand von quantitativen Erhebungsmethoden nur ein Teilaspekt der sozialen Wirklichkeit – wenn auch ohne Frage ein relevanter Ausschnitt – abgebildet werden kann, sollte mit Hilfe qualitativer Methoden die Perspektive noch ergänzt werden, um der Komplexität der Praxis gerechter werden zu können (vgl. Böttcher & Nüsken 2015,

⁵⁵ Eine übersichtliche Darstellung der bereits benannten fünf möglichen Schwerpunkte von Evaluation findet sich bei Rossi, Lipsey und Freemann (2004, S. 53ff.; siehe auch Böttcher & Nüsken 2014, S. 584f.) Die Autoren haben für die Evaluation insgesamt fünf Schwerpunkte identifiziert:

1. Bedarfsbewertung (Needs Assessment): Erfassung des Problems, Notwendigkeit für eine Intervention und Ausgestaltung derselben abklären, bereits existierende Maßnahmen identifizieren.
2. Bewertung der Programmtheorie (Assessment of Program Theory): Überprüfung der Plausibilität der dem Programm zugrundeliegenden theoretischen Annahmen.
3. Bewertung des Implementierungsprozesses (Assessment of Program Process): Untersuchung der Programmtreue bei der Durchführung und der Auswirkungen möglicher Adaptionen. Werden Maßnahmen nicht wie vorgesehen durchgeführt, kann sich das auf die Wirkung auswirken.
4. Bewertung der Effektivität (Impact Assessment): Überprüfung der Wirkungen in Form von Output und Outcome.
5. Bewertung der Effizienz (Efficiency Assessment): Analyse der Kosten-Nutzen-Relation: Stehen die Programmwirkungen in Relation zu den Ausgaben dafür? Erkenntnisse über diese Fragen sind für viele Auftraggeber oftmals von besonderem Interesse. Für einige Wissenschaftler stellt die Beurteilung der Effizienz die Königsdisziplin der Evaluation dar und es wird dringend empfohlen, die genaue Ermittlung von Geldwerten, die Nutzen oder Nichtnutzen ausdrücken sollen, Wirtschaftswissenschaftlern zu überlassen.

S. 353). Die einzelnen Wirkmechanismen bspw. können mit quantitativen Erhebungsverfahren kaum erhellt werden, ebenso wie eine Analyse des Implementationsprozesses ein qualitatives Vorgehen erfordert, indem bspw. die Einschätzung der Durchführenden die Durchführbarkeit betreffend eingeholt wird (vgl. Böttcher & Nüsken 2014, S. 586).

In den meisten Evaluationsuntersuchungen wird ohnehin ein Mix aus quantitativen und qualitativen Methoden eingesetzt. Werden diese nicht separat ausgewertet und interpretiert, sondern systematisch miteinander verbunden, spricht man von Mixed-Methods-Evaluation (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 991). Als „Third Methodological Movement“ (Tashakkori & Teddlie 2003, S. 9) wird die Kombination qualitativer und quantitativer Methoden unter dem Begriff Mixed Methods bereits seit Ende der 1990er Jahre im angelsächsischen und amerikanischen Raum intensiv diskutiert (vgl. Keune 2014, S. 146; Kuckartz u.a. 2009, S. 88)⁵⁶. Dem Ansatz liegt die Annahme zugrunde, dass der Untersuchungsgegenstand in seiner Komplexität über eine Kombination beider Verfahren besser erfasst werden kann als über den Einsatz einer Maßnahme alleine und dass zudem die Validität der Ergebnisse erhöht werden kann. Vor allem die amerikanische Forschung kann mittlerweile mit einem breiten Angebot an ausgearbeiteten Designs aufwarten, die für jedwede Forschungsfrage zur Vorlage genutzt werden können (vgl. Kuckartz 2014, S. 49). In der vorliegenden Untersuchung wurden vor dem Hintergrund der oben genannten Annahme auch verschiedene Verfahren der empirischen Sozialforschung eingesetzt. Genauer wird hierauf in Kapitel 5.1 eingegangen.

⁵⁶ Im deutschsprachigen Raum wird die Kombination quantitativer und qualitativer Methoden vor allem im Rahmen des Verfahrens der Triangulation diskutiert (vgl. Kuckartz 2014, S. 44). Der Begriff der Triangulation geht auf Denzin (1970) zurück, der diesen der Landvermessung entlehnte: Eine Fläche wird zur Vermessung in Dreiecke aufgeteilt. Mit Hilfe eines solchen Dreiecks kann sodann auch die Position eines Objekts in einem dreidimensionalen Raum genau bestimmt werden. Die sozialwissenschaftliche Triangulation in der Tradition nach Denzin (1970) hatte zunächst primär zum Ziel, die Validität der Befunde abzusichern. Später wurde der Fokus ausgedehnt. Ein vertiefteres Verständnis des Gegenstands über die Erweiterung der Perspektiven wurde zum Hauptziel. Anders als bspw. der Ansatz von Mixed Methods sieht Triangulation auch vor, anhand der gleichen Methoden verschiedene Daten zu erfassen („within method triangulation“), wengleich auch der Einsatz verschiedener Erhebungsmethoden, „between method triangulation“, möglich ist. Neben der Methodentriangulation sind auch noch die Triangulation der Daten, der Forschenden oder der Theorie möglich (vgl. Flick 2011, S. 323). Beide Ansätze weisen demnach zwar Gemeinsamkeiten auf, können jedoch aufgrund bestehender Unterschiede und der unterschiedlichen Entwicklungslinien nicht als synonym betrachtet werden (vgl. Kuckartz 2014, S. 44).

Abhängig vom fokussierten Schwerpunkt kann nach Scriven (1967) die Grundausrichtung einer Evaluation noch danach unterschieden werden, ob sie abschließend bilanzierend (summativ) oder prozessbegleitend (formativ) erfolgt. Die Untersuchung der Wirksamkeit eines Trainings gehört bspw. in die Kategorie summativ, die Begleitung des Implementationsprozesses inklusive der Eingabe von Zwischenergebnissen an die Programmverantwortlichen zur stetigen Modifizierung ist dem formativen Bereich zuzuordnen. Beide Formen sind nicht trennscharf, sondern weisen Überschneidungen auf, weswegen lediglich eine Grundrichtung vorgegeben werden kann (vgl. Böttcher u.a. 2006, S. 11f.; Merchel 2010, S. 40ff.).

Darüber hinaus gilt es am Anfang einer anstehenden Evaluation zu klären, wer die Evaluation durchführt. Unterschieden werden können Selbst- und Fremdevaluation sowie interne und externe Evaluation (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 989). Evaluator*innen können aus dem eigenen Hause stammen (interne Evaluation) oder von außerhalb (externe Evaluation) angefragt werden. Stammen die Evaluator*innen aus der Einrichtung, ist zu klären, inwieweit sie selbst mit dem Untersuchungsgegenstand vertraut sein sollen, bspw. ob sie das zu evaluierende Programm auch selbst durchführen (Selbstevaluation). Es könnten Personen mit der Evaluation beauftragt werden, die dem eigenen Hause angehören, aber keine unmittelbare Berührung mit dem Programm haben (interne Fremdevaluation). Es könnten aber auch externe Experten angefragt werden, die gar keine Bezüge zum Untersuchungsgegenstand aufweisen (externe Fremdevaluation). Für alle Formen kann es plausible Gründe geben. Die interne Evaluation dient in erster Linie der Weiterentwicklung der Einrichtung, indem sie Anlässe zur Reflexion bietet und Informationen zur Absicherung des Handelns und zur Rechtfertigung des Tuns in der Außenkommunikation generiert. Hierbei ist eine gute Kenntnis der Organisation durch die/den Evaluator*in von entscheidendem Vorteil, stellt aber auch eine Gefahr der Parteinahme dar. Die objektive und ergebnisoffene Urteilsfindung kann bspw. durch „blinde Flecke“ erschwert werden (vgl. Spiel, Gradinger & Lüftenegger 2010, S. 227). Die externe Evaluation hingegen erfolgt durch Fachleute von außen und ist somit immer Fremdevaluation. Um den Anforderungen wissenschaftlicher Kriterien an eine Evaluation bestmöglich gerecht zu werden, ist es in jedem Falle sinnvoll, einen Evaluationsauftrag extern zu vergeben. Dadurch kann die Reliabilität und Validität der Ergebnisse besser gewährleistet werden. Zu guter Letzt bringen externe Fachkräfte für Evaluation

notwendige Methodenkenntnis ein und können aufgrund der Distanz zum Forschungsgegenstand und der Außenperspektive darauf auch eher Kritisches thematisieren. Insgesamt ist zu berücksichtigen, dass eine Fremdevaluation ungleich aufwändiger ist als eine selbstdurchgeführte Evaluation. Der mögliche Nutzen, der damit verbundene Aufwand und ggf. bestehende Befürchtungen sollten daher im Vorhinein mit allen Beteiligten kommuniziert werden (vgl. Merchel 2010, S. 44; Spiel, Gradinger & Lüftenegger 2010, S. 227; Böttcher 2008, S. 892; Paschon 2007, S. 125).

Im Folgenden wird der idealtypische Ablauf einer Evaluation beschrieben.

3.4 Ablauf einer Evaluation

Getreu der Volksweisheit „Gut vorbedacht - schon halb gemacht“ stellt eine ausgereifte Planung eine Gelingensbedingung für Evaluation dar. Strukturierungshilfen für die Vorbereitung einer Evaluationsstudie können dabei Orientierung bieten (siehe bspw. Döring & Bortz 2016, S. 1018 oder Merchel 2010, S. 60ff.). Im Folgenden wird das sehr detaillierte, siebenphasige Modell nach Merchel (2010, S. 60ff.), welches dann einsetzt, wenn die Akquise des Projekts bereits erfolgt ist, auf die Evaluation von Programmen zugeschnitten und vorgestellt:

1. Herausarbeitung der zentralen Frage

Am Anfang eines jeden Evaluationsvorhabens sollte der Evaluationsgegenstand genau fixiert und Schwerpunkte festgelegt werden (siehe hierzu auch Kap. 3.3). Es gilt zu klären, warum eine Evaluation durchgeführt werden soll, welche Hypothesen bestehen und welche Erwartungen an die Evaluation geknüpft werden.

2. Erarbeitung der Programmlogik, Zielentwicklung und Herausbildung von Indikatoren

Wie bereits in Kapitel 3.2 beschrieben, kennzeichnet die Evaluationspraxis, dass zu evaluierende Programme häufig keinem logischen Aufbau folgen, keine klar formulierten Ziele aufweisen, Ziele und eingesetzte Methoden nicht kongruent sind und sich aufgrund einer fehlenden Strukturierung variantenreiche Formen der Umsetzung bei den Durchführenden etabliert haben (vgl. Böttcher 2008, S. 895). Bezogen auf die Evaluation von Maßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenzen im Speziellen wird bspw. von Reinders (2008, S. 41) sogar kritisiert, dass soziale Kompetenzen in vielen Programmen vermittelt werden, ohne

dass die Programmverantwortlichen sich im Klaren darüber sind „welche Art sozialer Kompetenz in spezifischen Situationen wünschenswert ist. Was bleibt, ist der Gedanke, soziale Kompetenz sei von Vorteil“.

Die gemeinsame Erarbeitung der Programmlogik von Evaluatord*innen und Stakeholdern stellt daher einen zentralen Punkt in der Durchführung einer Evaluation dar (vgl. Böttcher & Nüsken 2015, S. 349). Die Identifikation der Ziele stellt hierbei dann den letzten Schritt dar. Überdies können dann Indikatoren für die Ziele gebildet werden, die eine Beobachtung dieser ermöglichen. Beispiel: Ziel: Kinder lösen Konflikte gewaltfrei. Indikator: Sie lösen Konflikte durch Reden und ohne Körpereinsatz oder sie lösen Konflikte ohne sprachliche Äußerung von Beleidigungen oder Schimpfworten.

3. Festlegung des Evaluationsdesigns und Auswahl oder Konstruktion der Erhebungsinstrumente

Nachdem eine Analyse des Programms und eine Sondierung der Ziele vorgenommen wurden, folgt die Festlegung des Forschungsdesigns und die Auswahl oder die Konstruktion der einzusetzenden Erhebungsinstrumente. Den Idealtypus sozialwissenschaftlicher Forschung stellen dabei Randomized Controlled Trials (RCTs) dar. Eine per Zufallsstichprobe ausgewählte Experimentalgruppe wird hier in einem künstlichen Setting, beispielsweise einem Labor, einer Maßnahme ausgesetzt. Eine zweite Gruppe, die Kontrollgruppe, welche in ihren soziodemographischen Merkmalen der ersten Gruppe gleicht, wird diesem Treatment nicht ausgesetzt. Die in den Gruppen möglicherweise stattgefundenen Veränderungen können dann wie in 3.2 beschrieben, am besten über ein Messwiederholungsdesign ermittelt werden. Hierbei werden in beiden Gruppen mindestens zu zwei, ggf. auch zu drei und mehr Zeitpunkten (unmittelbar vor und nach einer Intervention und ggf. nach weiteren Zeitabständen) Daten erhoben. Ein Vergleich der Entwicklung der Mittelwertdifferenzen in den jeweiligen Gruppen ermöglicht es dann, Unterschiede in der Veränderung des Merkmals zwischen den Gruppen zu entdecken (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 199f.). Auf die Einschränkungen dieses Verfahrens in bestimmten Kontexten und geeignete Alternativen wird in Kap. 3.5 genauer eingegangen.

Was die Wahl der Erhebungsinstrumente angeht, ist zu sagen, dass hauptsächlich quantitative Erhebungsmethoden zum Einsatz kommen, da viele Auftraggeber*innen an zahlenmäßig abzubildenden Fakten interessiert sind und die Auswertung

qualitativer Daten sehr zeitaufwändig ist. Im Idealfall sollte jedoch eine Kombination unterschiedlicher Verfahren zum Einsatz kommen, da so der Komplexität des Gegenstandes besser Rechnung getragen werden kann (siehe auch Kap. 3.3). Bei der Wahl des Erhebungsinstruments gilt es zunächst zu prüfen, ob ein Instrument existiert, mit welchem die Erhebungsfrage beantwortet werden kann oder ob ein Instrument entwickelt werden muss (siehe hierzu auch Kap. 2.6). Das Instrument muss darüber hinaus von Auftraggeber*innen und den Datenlieferant*innen akzeptiert werden, die Datenlieferant*innen müssen die Kompetenz aufweisen, das Instrument bewältigen zu können und Rahmenvorgaben müssen bei der Anwendung des ausgewählten Instruments eingehalten werden können.

Abschließend soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass auf die Wahl des Evaluationsdesigns gerade im pädagogischen Bereich enormes Gewicht gelegt werden sollte, da hier Kausalitäten und Korrelationen besonders schwer aufzuzeigen sind. Ergebnisstärken sind häufig schwach bis maximal mittelmäßig. Ein gutes Experimental-Kontrollgruppen-Design mit ausreichend großer Stichprobe und Vor-und-Nacherhebung kann die Aussagekraft eher niedriger Effektstärken zumindest erhöhen (vgl. Beelmann 2006, S. 157).

4. Durchführung der Datenerhebung

Zu klären ist in dieser Phase, wer die Erhebungen durchführt, wann ein günstiger Zeitpunkt für die Erhebungen ist und in welcher Situation Daten erhoben werden können, sodass qualitativ hochwertige Daten gewonnen werden. Auch zu beachten ist, dass eine Datenerhebung vor allem dann aussagekräftig ist, wenn sie in für den Gegenstand als typisch geltenden Situationen erfolgt. Nicht zuletzt müssen auch die Designeffekte in den Blick genommen werden. Das Evaluationsdesign an sich kann das Auftreten vorab nicht kalkulierbarer Nebeneffekte mit sich bringen.

5. Auswertung der Daten, Ergebnisformulierung

Die Aufbereitung der Daten ist ein entscheidender Schritt, denn zunächst sagen die Daten an sich noch nichts aus. Bei der Auswertung sollte daher immer die evaluationsleitende Fragestellung im Blick behalten werden, die mit den Daten beantwortet werden soll. Von besonderem Interesse, da für die Praxis von großer Relevanz, ist der aus den Ergebnissen resultierende Handlungsbedarf. Die Aufgabe von Evaluation ist es daher, Schlussfolgerungen zu formulieren, welche als

Möglichkeiten der Betrachtung, als Hypothesen, aufgefasst werden können. Evaluator*innen und Stakeholder diskutieren zusammen, „welche praktischen Konsequenzen sich aus den Evaluationsergebnissen für Einsatz, Nutzung und Gestaltung der Intervention ergeben und wer hier wann und wie aktiv werden soll“ (Döring 2010, S. 270). Die besondere Aufgabe der Evaluator*innen ist es dann, die Daten auf Widersprüchlichkeiten und Unklarheiten zu prüfen. Möglicherweise ergeben sich aus den Ergebnissen weitere Fragestellungen für Folge-Evaluationen.

6. Präsentation der Ergebnisse

Ergebnisse sollen so veröffentlicht werden, dass der Verarbeitungsnutzen für die Auftraggeber möglichst hoch ist. Sie sollten vollständig, verständlich, transparent, auf das Auditorium ausgerichtet, rechtzeitig, diplomatisch und unter Wahrung von Anonymität präsentiert werden. Auch beim Verfassen eines Evaluationsberichts gilt es, sich an der Adressatenschaft und nicht an der scientific community auszurichten. Der Bericht soll in aller Kürze Informationen über Anlass, Forschungsdesign, Erhebungsmethoden, Ergebnisse und Schlüsse der Evaluation geben.

7. Reflexion des Prozesses (Meta-Evaluation)

Schlussendlich sollte eine Evaluation selbst auf ihre Qualität hin überprüft werden. Eine Meta-Evaluation kann ebenso summativ wie formativ, intern wie extern durchgeführt werden (vgl. Döring 2010, S. 270).

Abschließend wird noch auf einige Besonderheiten hingewiesen, die Evaluationen im schulischen Kontext kennzeichnen, bevor im sich hieran anschließenden Kapitel der Untersuchungsgegenstand der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Programmevaluation vorgestellt wird.

3.5 Besonderheiten von Evaluation im schulischen Kontext

RCTs, die häufig als „Goldstandard“ der Evaluationsforschung gelten (siehe hierzu die Hierarchie der Wirkungsforschung nach McNeece & Thyer 2004, S. 10), unterliegen in bestimmten Kontexten einigen Begrenzungen. Exemplarisch wird an dieser Stelle auf die Einschränkungen im schulischen Bereich ein-

gegangen. Aufgrund ihrer nicht allgemeingültigen Eignung ist das Prädikat Goldstandard daher durchaus in Frage zu stellen (vgl. Böttcher & Nüsken 2015, S. 352).⁵⁷ Eine strikt zufällige Aufteilung von Schüler*innen auf Schulformen, Schulklassen und unterschiedlichste Trainingsbedingungen ist nicht möglich. Verschiedene ethische und moralische Gründe wie auch rein praktische stehen dem entgegen, weswegen vor allem quasi-experimentelle Forschungsdesigns umgesetzt werden. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass eine schon vorgruppierte Stichprobe, bspw. Schüler*innen, die schon einem bestimmten Klassenverband angehören, dann gruppenweise der Trainings- oder der Kontrollbedingung zugewiesen wird. Auch zu bedenken ist, dass eine Evaluation unter Laborbedingungen zwar zu wissenschaftlich perfekt fundierten Ergebnissen führen würde, diese aber für die Praxis völlig irrelevant wären, da sie sich unter den Gegebenheiten in der Praxis nicht rekonstruieren ließen (vgl. Gollwitzer & Jäger 2014, S. 26; Diekmann 2012, S. 39; Böttcher 2008, S. 894; Bauer 2007, S. 41). Im Rahmen der hier vorgestellten Untersuchung wäre eine rein zufällige Zuteilung von Schüler*innen auf die Bedingungen aus programmspezifischen Gesichtspunkten bspw. gar nicht sinnvoll, da die zu untersuchende Maßnahme explizit für die Arbeit mit einer bestehenden Klassengemeinschaft konzipiert ist und infolgedessen eine Evaluation dann auch bestehende Klassen in den Blick nehmen sollte.

Wie in Kapitel 3.2 bereits beschrieben, werden Veränderungen in Wirksamkeitsuntersuchungen in der Regel über Messwiederholungsdesigns gemessen. Die

⁵⁷ Berechtigterweise wird im Rahmen der Diskussion um die „Evidenzbasierung“ der Praxis die teilweise bestehende Grundannahme von RCTs als Königsweg zur Ermittlung von Belegen für Wirksamkeit kritisiert. So konstatieren Albus und Micheel (2012, S. 185) eine „Hegemonie quantitativ-orientierter standardisierter Evaluationsmethoden“, die Evidenz auf über RCTs ermittelte Ergebnisse beschränkt und dadurch die Komplexität der Praxis reduziert. Vor allem im sozialen Bereich wird darauf hingewiesen, dass Interventionen keine mechanistischen, deterministischen und linearen Effekte generieren könnten. Da man es hier mit offenen Prozessen zu tun hat, können die Zusammenhänge einer Handlung und daraus resultierender Konsequenzen kaum erschöpfend erklärt werden (vgl. Biesta 2010, S. 500). Eine Antwort auf die bestehende Kritik besteht darin, von „Evidenzinformiertheit“ (engl. evidence informed) statt -basierung zu sprechen, um dadurch zu verdeutlichen, dass Evidenzen zwar eine bedeutende Rolle in der Praxis Professioneller einnehmen, jedoch nicht das professionelle Urteil an sich ersetzen sollten (vgl. Biesta 2010, S. 492). Auch wenn manche Personen nach wie vor der Ansicht sein mögen, dass nur mittels Experimenten die Wirkungen einer Maßnahme präzise ermittelt werden könnte, wird längst erkannt, welches Potenzial qualitativen Verfahren insbesondere bei der Erhellung von Wirkmechanismen zukommt, sodass gute Wirkungsforschung methodenpluralistisch vorgeht (vgl. Böttcher 2017, in Vorbereitung).

wiederholte Messung von Zielkriterien in der Trainings- und auch der Kontrollgruppe kann sowohl in RCTs als auch in Quasi-Experimenten vorgenommen werden. In der vorliegenden Studie wurden Daten in der Trainings- und Kontrollgruppe zu drei Messzeitpunkten, vor (Prä), unmittelbar nach (Post) und weitere sechs Monate (Follow-up) nach Beendigung der Maßnahme, erhoben. Über einen Vergleich der Entwicklung der Mittelwerte in der Trainings- und der Kontrollgruppe können dann Schlussfolgerungen dahingehend getroffen werden, ob Veränderungen auf das Treatment zurückzuführen sind oder nicht (vgl. Kromrey 2006, S. 97f.). Eine klare Rückführung von Veränderungen auf eine Intervention setzt jedoch voraus, dass die Gruppen zu Beginn der Untersuchung vergleichbar sind und nicht unterschiedliche Ausgangsbedingungen bestehen. Ein Vorteil von RCTs ist dabei, dass bei ausreichend großen Vergleichsgruppen personengebundene Störfaktoren konstant gehalten werden können, indem sie gleichmäßig auf die Experimental- und Kontrollgruppen verteilt sind. Bei quasi-experimentellen Designs ist das nicht zwangsläufig der Fall, weswegen es hier insbesondere zu prüfen gilt, ob sich die vordefinierten Gruppen bereits vor einer Trainingsdurchführung voneinander unterscheiden und Unterschiede in den abhängigen Variablen somit eher auf personenbezogene Merkmale zurückzuführen sein könnten als auf die Intervention (vgl. Gollwitzer & Jäger 2014, S. 173). Da bei Quasi-Experimenten aufgrund der mangelnden Zufälligkeit der Aufteilung auf die Experimental- und die Kontrollbedingung mögliche Störfaktoren nicht über die Stichprobenziehung ausgemittelt werden können, müssen Annahmen darüber getroffen werden, welche Merkmale ggf. die abhängige Variable beeinflussen könnten (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 104). Im schulischen Bereich werden hier üblicherweise soziodemographische Aspekte, wie das Alter, das Geschlecht, die besuchte Schulform, der sozioökonomische Status, schulische Leistungen etc., berücksichtigt (vgl. Wolff 2016, S. 140). Bestehen Unterschiede zwischen den Gruppen in diesen unabhängigen Variablen, müssen diese bei der Analyse der Mittelwertdifferenzen als Kontrollvariablen berücksichtigt und aus den abhängigen Variablen herauspartialisiert werden.

Im sich hieran anschließenden Kapitel erfolgt eine Überleitung zum empirischen Teil der Arbeit, indem der Evaluationsgegenstand „Sozialtraining und Mobbingintervention“ vorgestellt wird.

4 „Sozialtraining und Mobbingintervention – Systemisch denken und handeln“

Aufbauend auf die Konkretisierung des Konstrukts der sozialen Kompetenzen und auf die allgemeine Beschreibung von Evaluation erfolgt hier nun eine Darstellung der Programmlogik. In Anlehnung an die von Böttcher & Nüsken (2015, S. 349) im Kapitel 3.2 vorgestellte Programmlogik werden zunächst der Träger und die übergeordnete Zielsetzung der Maßnahme vorgestellt (Kap. 4.1). Im Anschluss folgt eine Skizzierung des Kontexts, in welchem das Training eingesetzt wird, und der Rahmenbedingungen (Kap. 4.2), bevor überblicksartig Maßnahmenziele und -inhalte dargelegt werden (Kap. 4.3). Eine ausführliche Trainingsbeschreibung ist Anhang 1⁵⁸ zu entnehmen. Im nächsten Schritt wird eine Erläuterung der theoretischen Grundannahmen des Trainings vorgenommen (Kap. 4.4). In den letzten beiden Unterkapiteln werden die Kosten des Trainings (Kap. 4.5) umrissen und der Aufbau der Maßnahme wird vor dem Hintergrund der in Kapitel 2.5 dargestellten Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Trainingsmaßnahmen eingeordnet (Kap. 4.6). Darüber hinaus wird auch die Beschaffenheit des Manuals beschrieben. Abschließend wird die Struktur des Programms beschrieben und die Güte des Manuals eingeschätzt.

4.1 Globalziel und Problemdefinition

„Ziel ist eine nachhaltige Schulentwicklung, die zu einer Verbesserung des Klassenklimas beiträgt und alle Beteiligten mit einbezieht. Die Heranwachsenden erfahren einen Zuwachs an sozialen Kompetenzen, werden befähigt, konstruktiv mit Konflikten umzugehen und das Zusammenleben positiv zu gestalten. Gleichzeitig werden Grundbedingungen für effektives Lernen geschaffen.“ (Online: <http://www.konflikt-kultur.de/konzept.html>, letzter Zugriff: 03.09.2017)

„Sozialtraining und Mobbingintervention – Systemisch denken und handeln“ ist eingebettet in ein modulares Mehr-Ebenen-Programm für Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe, welches sowohl präventive als auch intervenierende Elemente beinhaltet. Insgesamt gliedert sich das Programm in die beiden Bereiche „Gut arbeiten“ und „Zusammen Leben“. Hierunter werden einzelne Bausteine

⁵⁸ Der Anhang ist in der Online-Ausgabe bereitgestellt unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:6-87109668286>

aufgeführt, welche individuell belegt werden können, bspw. „Sozialtraining und Mobbingintervention“ (siehe Abbildung 4).

Konflikt-KULTUR bietet Pädagog*innen und Eltern u.a. Seminare und Fortbildungen zu Klassenführung, zu Mediation, zu Konfliktmanagement, zu professioneller Haltung, zu Körpersprache und zum Umgang mit Mobbing an. Die Angebote sollen dazu beitragen,

- a. „die professionelle Zusammenarbeit zwischen Lehrer/innen und anderen Fachkräften zu fördern und deren Leitungs- und Erziehungskompetenz zu stärken, die Unterrichts- und Arbeitsqualität zu verbessern sowie die Arbeitszufriedenheit zu erhöhen und damit Burnout und anderen gesundheitlichen Beeinträchtigungen vorzubeugen;
- b. einzelne Einrichtungen in ihrem Organisationsentwicklungsprozess zu begleiten und sie insbesondere bei der Erarbeitung und Umsetzung eines pädagogischen Konzepts, eines individuellen Profils sowie bei Maßnahmen der Qualitätssteigerung bzw. -sicherung zu unterstützen;
- c. soziales Lernen zu ermöglichen, emotionale Kompetenzen zu entwickeln und einen konstruktiven Umgang mit Konflikten zu fördern;
- d. Kindern und Jugendlichen – konsequent, aber nicht bestrafend – Werte, Normen, Arbeitshaltungen und soziale Regeln zu vermitteln;
- e. die Lernmotivation zu steigern, indem der Aufbau tragfähiger persönlicher Beziehungen zwischen Lehrer/-innen und Schüler/-innen unterstützt wird;
- f. die Integration der einzelnen Kinder und Jugendlichen in das soziale System einer Gruppe zu fördern und das Gemeinschaftsgefühl und den Zusammenhalt zu stärken;
- g. Eigeninitiative und Engagement der Kinder und Jugendlichen zu fördern sowie Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen, um eine Identifikation mit der Einrichtung zu erreichen;
- h. die Resilienz – die psychische Widerstandsfähigkeit – von Kindern und Jugendlichen zu stärken und dadurch Gewalt, Rassismus, Sucht etc. vorzubeugen.“ (Online: <https://www.konflikt-kultur.de/ziele-und-erfolgsriterien.html>, letzter Zugriff: 02.09.2017)

Die Fortbildungen können sowohl von Einzelpersonen oder ganzen Kollegien bzw. Teams gebucht werden. Bei der Umsetzung der einzelnen Bausteine in den jeweiligen Schulen bzw. Einrichtungen werden die Fachkräfte nach Bedarf von den Trainer*innen begleitet.

Gegründet wurde Konflikt-KULTUR 1997 von Thomas Grüner (Dipl. Psychologe) und Franz Hilt (Dipl. Sozialarbeiter) in Freiburg. Seit 2011 ist Jürgen Schmidt (Fachsozialarbeiter für klinische Sozialarbeit (ZVK)) der Programmlei-

tion beigetreten. Angesiedelt ist das Programm sowohl beim „Referat Prävention“ des „AGJ-Fachverband für Prävention und Rehabilitation in der Erzdiözese Freiburg e.V.“ unter Leitung von Franz Hilt als auch beim „Institut für Konflikt-Kultur“ unter Leitung von Thomas Grüner. Zusätzlich zu den drei Programmleitern führen ca. 15 weitere Personen (Lehrkräfte, Pädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, Erziehungswissenschaftler*innen, Heilpädagog*innen) die jeweiligen Fortbildungen und Trainings durch. Anspruch von Konflikt-KULTUR ist es, auf Grundlage neuer Erkenntnisse und Rückmeldungen von Schulen, die an den Programmbausteinen teilgenommen haben, das Programm kontinuierlich zum Zwecke der Qualitätssicherung und -optimierung weiterzuentwickeln.

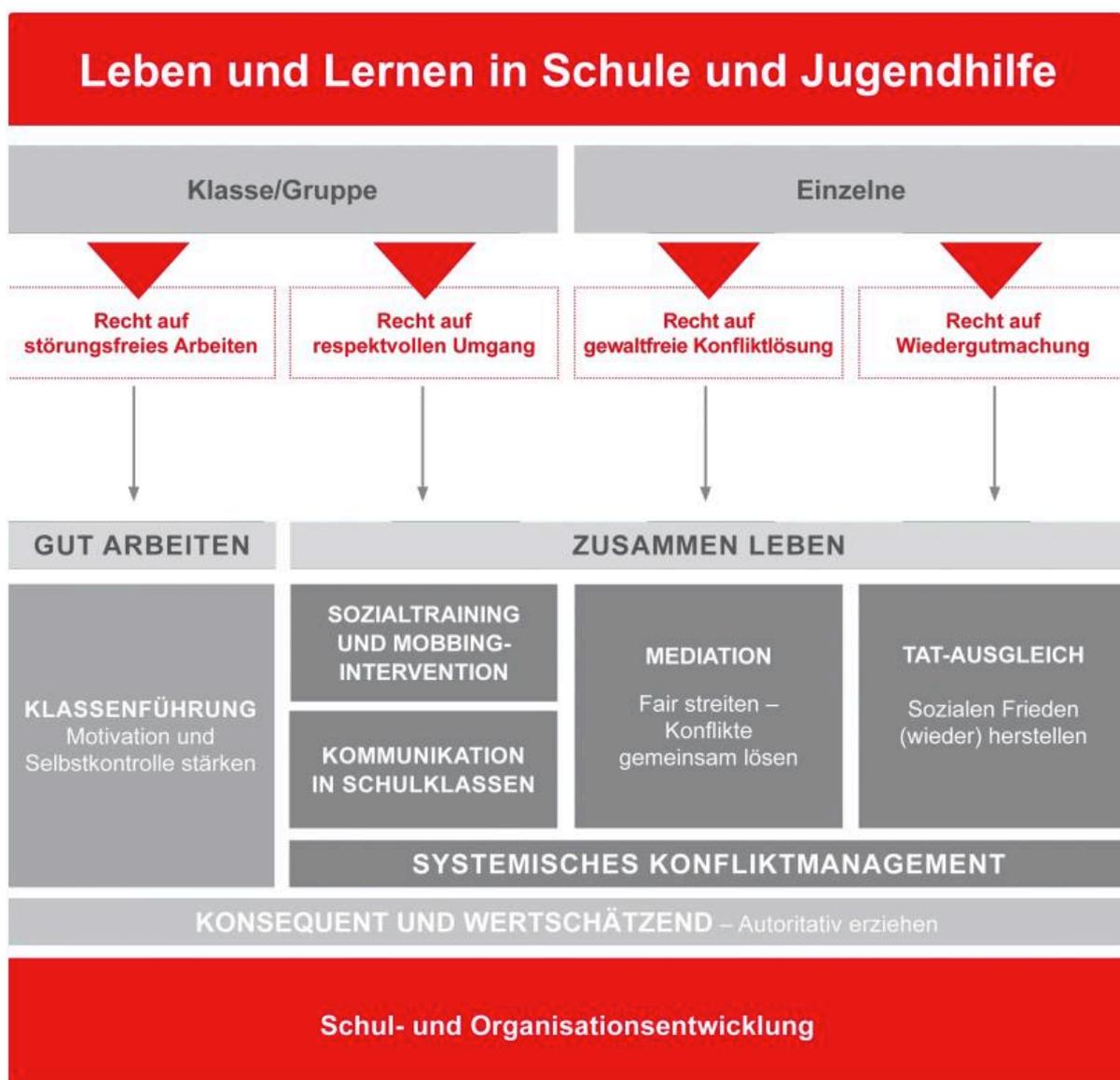


Abbildung 4: Die einzelnen Bausteine des Angebots von Konflikt-KULTUR (Online: <https://www.konflikt-kultur.de/ziele-und-erfolgskriterien.html>, letzter Zugriff: 03.09.2017)

„Sozialtraining und Mobbingintervention – Systemisch denken und handeln“

Ziel der Maßnahme ist die „Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen auf der Basis der alltäglichen Konflikte zwischen Kindern und Jugendlichen [...]“. (Grüner & Hilt 2014, S. 8)

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass sich positive Beziehungserfahrungen auf die Lernmotivation der Einzelnen auswirken und eine bessere Lern- und Arbeitsatmosphäre entsteht, werden im Modul „Sozialtraining und Mobbingintervention“ die Teilnehmenden dahingehend fortgebildet, in ihren Gruppen alltäglich auftretende Konflikte zu nutzen, um bei ihren Zielgruppen soziales Lernen anzuregen und emotionale Kompetenzen zu stärken. Die Weiterbildung „Sozialtraining und Mobbingintervention“ richtet sich sowohl an Lehrkräfte als auch an pädagogische Fachkräfte, die mit festen Gruppen von Kindern und Jugendlichen arbeiten. Hiermit wird unter anderem dem Umstand Rechnung getragen, dass neben Lehrkräften andere pädagogische Fachkräfte Schulen bei der Erfüllung des Erziehungsauftrags unterstützen können. Hinsichtlich des Alters der Zielgruppe geben die Programmentwickler an, dass das Training ab dem Grundschulalter grundsätzlich bei allen Kindern und Jugendlichen eingesetzt werden kann, ggf. aber adaptiert werden muss. Den Teilnehmenden wird vermittelt, wie sie in Gruppen einen respektvollen Umgang, gegenseitige Wertschätzung und Zusammengehörigkeit fördern können und wie sie Kinder und Jugendliche zu offener Meinungsäußerung, Ehrlichkeit und Respekt vor der Meinung anderer befähigen können. Es werden Möglichkeiten der gemeinsamen Erarbeitung sozialer Verhaltensregeln mit Kindern und Jugendlichen und einer konsequenten Durchsetzung der Einhaltung dieser vorgestellt. Ein besonderer Fokus wird in dieser Fortbildung darauf gelegt, Mobbing erkennen und bearbeiten zu können. Auch wenn Angaben zur Verbreitung von Mobbing unter Kindern und Jugendlichen in der Forschungslandschaft abhängig vom Alter der Stichprobe, der zugrunde gelegten Definition etc. variieren, wird aktuell davon ausgegangen, dass ca. 3-5% der bundesdeutschen Schüler*innen unter Mobbing leiden, was bezogen auf eine durchschnittliche Klassengröße von 25 Kindern bedeutet, dass ungefähr in jeder Schulklasse ein Kind von Mobbing betroffen ist (vgl. Oertel, Bilz & Melzer 2015, S. 260). Mittlerweile existieren nicht nur gesicherte Erkenntnisse über die möglichen Folgen für Opfer von Mobbing, sondern auch darüber, dass sich bei Mobbing-Tätern Verhaltensweisen festigen können, die sich auf die weitere persönliche Entwicklung ungünstig auswirken. Sowohl Aggression als

auch Viktimisierung erhöhen das Risiko für spätere psychische Beeinträchtigungen, wie bspw. antisoziale Persönlichkeitsstörungen, Angststörungen etc., im frühen Erwachsenenalter (vgl. Petermann & Koglin 2013, S. 62; Kärnä u.a. 2011, S. 325). Mit dem Training soll Mobbing vorgebeugt bzw. soll es beendet werden. Im Rahmen der Fortbildung wird zunächst aktuelles Wissen zum Thema Mobbing vermittelt und Mobbing wird als Gruppenprozess vorgestellt, an dessen Aufrechterhaltung verschiedene Akteure beteiligt sind. Vor dem Hintergrund dieser Prämisse wird dann ein Interventionsansatz vorgestellt, der alle am Geschehen Beteiligten einbezieht (siehe hierzu auch Hinweis zu den „participant roles“ in Kap. 5.3.1.2). Die vorgestellte Intervention setzt auf der Ebene der Klasse/der Gruppe an und berücksichtigt dabei aber auch die Notwendigkeit des Einbezugs des weiteren Kontextes, bspw. der Eltern und der Schule/der Einrichtung (vgl. Online: <https://www.konflikt-kultur.de/jahresprogramm-sozialtraining-und-mobbingintervention.html>, letzter Zugriff: 03.09.2017). Neben der Möglichkeit, sich in dieser Maßnahme fortbilden zu lassen, können Schulen/Einrichtungen auch Trainer*innen von Konflikt-KULTUR für die Durchführung dieser Maßnahme in ihrer Klasse/Gruppe buchen. Da das hier vorgestellte Training im empirischen Teil der Arbeit nur in Schulklassen umgesetzt wurde, wird fortan nur noch von Klassen und nicht mehr von Klassen/Gruppen gesprochen.

4.2 Kontext und Rahmenbedingungen

Das Training kann an zwei aufeinanderfolgenden Schulvormittagen im Rahmen von ca. zehn Zeitstunden in den Klassen umgesetzt werden. Wird das Training nicht von der Klassenleitung selbst durchgeführt, ist diese während des Sozialtrainings durchweg anwesend. Im Anschluss an die jeweiligen Vormittage findet zudem eine Reflexion der Trainer*innen und der das Training begleitenden Fachkräfte statt. Hierfür sind jeweils ca. zwei Stunden einzuplanen. Darüber hinaus stehen nach zwei und nach vier Wochen 90-minütige Nachtermine in den Klassen an, auch an diese schließen sich Nachbesprechungen aller Fachkräfte an. Die Attraktivität dieses Trainings für Schulen liegt unter anderem darin begründet, dass die hauptsächliche Umsetzung im Rahmen von nur zwei Vormittagen stattfindet. Die mit ihrer Klasse am Programm teilnehmenden Fachkräfte werden jedoch darauf hingewiesen, dass der Erfolg der Maßnahme davon abhängt, inwiefern und wie intensiv mit den einzelnen Trainingsbestandteilen nach Beendigung des zweitägigen Sozialtrainings weitergearbeitet wird. Die Weiterarbeit

wird selbstständig organisiert und kann flexibel gehandhabt werden. Konflikt-KULTUR empfiehlt, in den kommenden sechs Monaten mindestens alle zwei Wochen jeweils 30-90 Minuten in der Gruppe mit den gezeigten Methoden zu arbeiten. Die meisten Methoden des Trainings sind so konzipiert, dass sie im Rahmen einer Schulstunde durchgeführt werden können. Bei der Weiterführung des Trainings werden die Fachkräfte dann je nach Bedarf von den Trainer*innen beraten, wenn Rückfragen oder Schwierigkeiten auftreten.

Eine erfolgreiche Implementation der Maßnahme setzt nach Ansicht der Verantwortlichen voraus, dass ein Bedarf dahingehend besteht, das Gemeinschaftsgefühl in einer Gruppe zu stärken. Im Idealfall sollten die Kinder und Jugendlichen in den Entscheidungsprozess für die Maßnahme eingebunden werden. Bei der Vorstellung des Trainings werden sie darüber informiert, dass es darum gehen wird, die Klassengemeinschaft zu stärken. Auch die Eltern sind über Intention und Ziele der Maßnahme zu informieren. Voraussetzung für die Durchführung der Maßnahme ist, neben der Befürwortung der für die Klasse zuständigen Fachkraft, die Zustimmung und Unterstützung durch die Schulleitung, indem Zeit für die Implementation und nachhaltige Fortführung des Trainings eingeräumt wird.

Die Wirksamkeit des Trainings setzt voraus, dass vor allem auch danach mit der Klasse an den aufgegriffenen Themen gearbeitet wird. Hierzu wird empfohlen, Kolleg*innen, die mit der Gruppe arbeiten, und die Schulleitung über die getroffenen Vereinbarungen zu informieren. Vor allem sollte regelmäßig geprüft werden, ob die individuell getroffenen Verhaltensvereinbarungen und die allgemeingültigen Regeln eingehalten werden. Auch die Einbindung der Eltern über Informationen zu den Trainingsinhalten und zum Fortgang ist sinnvoll. Vor allem Eltern von von Mobbing betroffenen Kindern oder Jugendlichen sind über den Stand der Dinge und bereits Erreichtes zu informieren (vgl. Grüner & Hilt 2014, S. 8ff.).

4.3 Ziele und Inhalte von „Sozialtraining und Mobbingintervention“

Mit den im universalen Sozialtraining für alle Kinder und Jugendlichen einer Klasse eingesetzten Methoden sollen sowohl kognitive, behaviorale als auch emotionale Kompetenzen der einzelnen Kinder und Jugendlichen gefördert und die Klassengemeinschaft an sich gestärkt werden. Die Kinder und Jugendlichen sollen auch neue Strategien im Umgang mit Mobbing und Konflikten kennenlernen. Sie

sollen ihre Klasse als einen Sozialraum erleben, indem alle offen und ehrlich ihre eigene Meinung äußern können und diese respektiert wird. Im Training sollen sie lernen, zu einem Gelingen des sozialen Miteinanders beizutragen, indem sie sich gegenseitig bei der Einhaltung gemeinsam entwickelter Regeln unterstützen und sich für prosoziales Verhalten gegenseitig Anerkennung aussprechen. Auch sollen sie konstruktive Strategien im Umgang mit unangemessenem Verhalten anderer einüben. Einzelnen, die besondere Schwierigkeiten in bestimmten Bereichen haben, sollen individualisierte Unterstützungsmöglichkeiten an die Hand gegeben werden, sodass sie schwierige Verhaltensweisen abbauen können (vgl. Online: <https://www.konflikt-kultur.de/angebote-sozialtraining-und-mobbingintervention.html>, letzter Zugriff: 02.09.2017).

Übergeordnetes Ziel der Maßnahme ist die „Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen auf der Basis der alltäglichen Konflikte zwischen Kindern und Jugendlichen, ggf. Lösung einer bestehenden Mobbingproblematik“ (Grüner & Hilt 2014, S. 8). Da eine Evaluation der Programmwirkung erfordert, dass die Kriterien für die Wirksamkeit und die Inhalte der Maßnahme möglichst kongruent sind (vgl. Gollwitzer & Jäger 2014, S. 112), wurde als einer der ersten Schritte in Zusammenarbeit mit den Programmverantwortlichen eine Konkretisierung der Trainingsziele entlang der im Training eingebetteten Inhalte und eingesetzten Methoden vorgenommen. Wie bereits zu Beginn des Kapitels erwähnt, kann Anhang 1 die ausführliche Trainingsbeschreibung entnommen werden.

Tabelle 5: Übersicht über die in den beiden Trainingstagen eingesetzten Methoden (vgl. Grüner & Hilt 2014)

Tag 1	Tag 2
<ul style="list-style-type: none"> • Begrüßung und Einführung • Stargastinterview • Einführung der Ruheregel • Verletzungen in Menschenrechte verwandeln • Erstes Merkmal einer guten Klassengemeinschaft • „Ich traue mich, offen meine Meinung zu sagen, egal ob es den anderen passt oder nicht“ • Aufstellung von Klassenregeln, Thematisierung allgemeingültiger Menschenrechte • Gewaltfreie Selbstbehauptung • Telefonleitung 	<ul style="list-style-type: none"> • Begrüßung • Mobbingintervention (Benennung der Mobbing-Handlungen, Förderung von Empathie und Perspektivenübernahme, Aufhänger bearbeiten, treffen von Verhaltensvereinbarungen, Etablierung eines Helfersystems) • Stuhlkreissspiel • Zweites Merkmal einer guten Klassengemeinschaft • „In einer Gemeinschaft muss man nicht zwangsläufig befreundet sein, aber man muss gut miteinander arbeiten können“ • Lobbrief • Wunschbrief • Blitzlicht-Runde
<p>Flexibel, entweder an einem der beiden Trainingstage oder zu einem späteren Zeitpunkt, bspw. an den Nachterminen, einsetzbar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Offene Rangreihe zu Unterrichtsstörungen • Soziogramm • Personalausweis 	

Im Folgenden wird genauer beschrieben, welche Fähig- und Fertigkeiten sozialer Kompetenzen mit den Trainingsmethoden gefördert werden sollen. Sie sind im Fließtext kursiv gesetzt.

Als einer der ersten Schritte im Training wird den Schüler*innen die Ruheregel vorgestellt, die während einzelner Phasen im Training gilt. Sie soll den Schüler*innen dabei helfen, *Selbstkontrolle* (Frustrationstoleranz und Bedürfnisaufschub) auszubauen. Im Anschluss daran geht es zunächst darum, mit der Gruppe das Augenmerk darauf zu lenken, was nicht so gut läuft. Über die offene Thematisierung dessen, was in der Klasse nervt, ärgert oder stört, werden konkret bestehende Konflikte zur Initiierung von Prozessen sozialen Lernens genutzt. Von den Kindern und Jugendlichen benannt werden in der Regel verbale oder körperliche Handlungen oder Verletzungen des Eigentums anderer. Gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen werden Regeln des sozialen Miteinanders erarbeitet, um bestehende *Aggressionen* eindämmen zu können. Im Nebenher wird ihnen dabei aufgezeigt, dass es sich bei den von ihnen entwickelten Regeln um allgemeingültige Menschenrechte handelt, auf deren Einhaltung jede/r Anspruch

hat. Hiermit werden die Kinder und Jugendlichen in die Verantwortung für ihr eigenes Handeln genommen, da ab dem Zeitpunkt der gemeinsamen Vereinbarung der Regeln gilt, dass sich alle daran halten müssen. Auch mögliche Konsequenzen bei Regelverstößen sollen gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen ausgearbeitet werden. Darüber hinaus wird anhand eines Rollenspiels gezeigt, und später von den Kindern und Jugendlichen selbst eingeübt, wie sie sich in einem Konflikt angemessen und gewaltfrei zur Wehr setzen können. Dabei werden sowohl aggressive als auch gewaltfreie Formen des Wehrens demonstriert. Hiermit wird die *Konfliktlöse-* wie auch die *Durchsetzungsfähigkeit* der Kinder geschult. Zum Abschluss des ersten Tages wird dann noch eine Übung eingesetzt, mit welcher die *Kooperationsfähigkeit* der Kinder und Jugendlichen gefördert werden soll. Auch am zweiten Tag wird zwischendurch anhand eines Stuhlkreissspiels verdeutlicht, dass eine gute Klassengemeinschaft sich dadurch auszeichnet, dass man mit jedem in der Klasse zusammenarbeiten kann, egal ob man befreundet ist oder nicht. Der zweite Tag dient dann dazu, bestehende *Viktimisierung* zu unterbrechen. Zunächst wird offen thematisiert, wem besonders viel unsoziales Verhalten widerfährt und was der Person konkret alles widerfährt. In einem nächsten Schritt werden die Gruppenmitglieder dann gebeten, sich in diese Person hineinzusetzen und zu überlegen, wie sich das Kind wohl fühlt, hiermit soll das *Einfühlungsvermögen* gefördert werden. Aufbauend darauf werden die Kinder und Jugendlichen eingeladen, der Gruppe mitzuteilen, ob sie selbst auch schon mal Ähnliches erlebt haben. Im Anschluss darf die Gruppe auch äußern, ob es seitens der Zielperson Verhaltensweisen gibt, die sie massiv stören. Gemeinsam mit dem/der Betreffenden wird dann überlegt, inwiefern diese veränderbar sind. Ganz entscheidend ist dann, dass mit der Klasse und dem/der Betreffenden Verhaltensverträge aufgesetzt werden und allen vermittelt wird, dass fortan die Einhaltung der gemeinsam vereinbarten Regeln erwartet wird. Das *prosoziale Verhalten* der Kinder und Jugendlichen soll dadurch unterstützt werden, dass die Überprüfung der Einhaltung der Regeln von den Kindern und Jugendlichen selbst übernommen wird, indem sie ein Helfersystem etablieren. Die Kinder und Jugendlichen, die sich fortan für die Einhaltung der Regeln – insbesondere in Hinblick auf die Person, die bis dahin viel geärgert wurde – engagieren möchten, unterzeichnen ein Plakat. Sie achten zukünftig auf die Einhaltung der Regel und setzen sich ggf. für die Einhaltung ein. Stoßen sie an ihre Grenzen, ziehen sie jedoch die Lehrkraft hinzu. Häufig wollen alle Schüler*innen einer Klasse das Plakat unterzeichnen. Laut Erfahrung der Trainer*innen führt dies

automatisch dazu, dass die Kinder dann auch mehr darauf achten, wie sie sich selbst den Mitschüler*innen in der Klasse gegenüber verhalten. So würde implizit *prosoziales Verhalten* gefördert. Im Anschluss an die Mobbingintervention wird das Augenmerk zunächst wieder darauf gerichtet, was schon gut funktioniert. Den Kindern und Jugendlichen wird eine schriftliche Methode vorgestellt, mit der sie denjenigen aus ihrer Gruppe Lob und Anerkennung zukommen lassen können, die sich schon gut an bestehende Regeln halten. Diese Lobbriefe müssen bestimmte Kriterien erfüllen, bspw. dürfen sie nicht an beste Freunde gerichtet sein, müssen Anrede und Schluss und eine Begründung für das Lob enthalten. So findet *prosoziales Verhalten* explizit Anerkennung und kann bestärkt werden. Im Anschluss daran gibt es eine Wunschbriefrunde. Hiermit können die Kinder und Jugendlichen zum Ausdruck bringen, was konkret sie sich von einer bestimmten Person in Bezug auf die Einhaltung der Regeln noch wünschen würden. Neben der Kommunikationsfähigkeit wird hier auch die *Konfliktlösefähigkeit* geschult, da die Kinder und Jugendlichen eine Methode kennenlernen, ihre Verärgerung angemessen zum Ausdruck zu bringen. Umgekehrt wird die Person, gegenüber der der Ärger ausgedrückt wird, dazu angeregt, eine Wiedergutmachung anzubieten. Die Methode „Offene Rangreihe“ dient dazu, *Selbst- und Fremdwahrnehmung* abgleichen zu können und schafft gleichzeitig auch wieder Anreize, positives Verhalten weiter auszubauen. Mit der Methode „Soziogramm“ wird die aktuell bestehende Cliquenstruktur in der Gruppe abgebildet und die Methode „Personalausweis“ kann einfach dazu genutzt werden, dass sich die einzelnen Gruppenmitglieder besser kennenlernen (vgl. Grüner & Hilt 2014). Übergreifend wird davon ausgegangen, dass über das Training auch das *Klassenklima* gestärkt wird.

Über die im Training konkret verwendeten Methoden hinaus empfehlen die Programmentwickler, grundsätzlich mit Ritualen zu arbeiten, wie bspw. Begrüßungs- und Abschlussrunden und Blitzlicht-Runden zu bestimmten Fragestellungen, um zwischendurch die Meinungen aller Gruppenmitglieder einfangen zu können. Zudem soll durch konsequentes Nachfragen zur Reflexion angeregt und Verhalten und dessen Konsequenzen beleuchtet werden. Auch sollte beständig daran erinnert werden, dass Ziel des Trainings ein konstruktives Miteinander ist. Perspektivenübernahme und Empathie sollten durch die systemische Technik des zirkulären Fragens – z.B.: „Was denkst du, wie M. sich fühlt, wenn A. jeden Tag beleidigende Bemerkungen macht?“ – geschult werden (vgl. Grüner & Hilt 2014, S. 45).

4.4 Theoretische Fundierung

Als wissenschaftliche Grundlagen von Konflikt-KULTUR werden Erkenntnisse der Erziehungsstilforschung, der Entwicklungspsychologie, der Resilienzforschung, der Lehr- und Lernforschung, der Unterrichtsforschung und der Forschung zu Gewalt im schulischen Kontext und deren Prävention benannt (vgl. Online: <https://www.konflikt-kultur.de/wissenschaftliche-grundlagen.html>; letzter Zugriff: 03.09.2017).

Eine genaue Analyse der Bestandteile von „Sozialtraining und Mobbingintervention“ zeigt, dass das Training – wie viele andere auch – auf den Annahmen der sozialkognitiven Lerntheorie und dem Konzept der Selbstwirksamkeit (Bandura 1979), welche im Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick & Dodge 1994 integriert sind, basiert (siehe Kap. 2.3.2). Darüber hinaus spielen die Anwendung eines autoritativen Erziehungsstils (Baumrind 1991) (siehe Kap. 2.3.4.1) und die Ausrichtung an menschlichen Grundbedürfnissen (Grawe 2000)⁵⁹ durch die Trainer*innen eine wesentliche Rolle im Training. Insgesamt ist zu konstatieren, dass grundlegende Erkenntnisse zur Förderung sozialer Kompetenzen im schulischen Kontext (siehe hierzu Kap. 2.3.4.3) und zur Stärkung über Trainingsmaßnahmen (siehe hierzu Kap. 2.4) sowie empirische Erkenntnisse zu deren Wirksamkeit (siehe hierzu Kap. 2.5) implizit berücksichtigt werden.

Darüber hinaus berücksichtigt die Maßnahme, dass eine Verhaltensänderung die Beteiligung des größeren sozialen Umfelds voraussetzt und beinhaltet neben der Fortbildung der Lehrkräfte in der Maßnahme die direkte Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen und die Einbeziehung von deren Eltern, bspw. im Rahmen eines pädagogischen Elternabends. Mit den Kindern und Jugendlichen selbst wird im Training bspw. gewaltfreie Konfliktlösung thematisiert. Hierbei wird berücksichtigt, dass die Umsetzung eines bestimmten Verhaltens erfordert, dass das erwünschte Zielverhalten bekannt ist und Umsetzungsoptionen bestehen. Ange-

⁵⁹ Grawe (2000) geht in Anlehnung an Epstein von vier Grundbedürfnissen aus: 1. Orientierung und Kontrolle: „Der Mensch hat ein Bedürfnis zu verstehen und Kontrolle zu haben“ (Grawe 2000, S. 385). 2. Lustgewinn und Unlustvermeidung: „Ein Mensch strebt danach, eine möglichst positive Lust/Unlust-Bilanz zu erzielen“ (ebd., S. 393). 3. Bindung: Ein Mensch hat „ein Grundbedürfnis nach Nähe zu einer Bezugsperson“ (ebd., S. 396). 4. Selbstwerterhöhung: Der Mensch möchte sich kompetent und wertvoll fühlen und sich von anderen geliebt wissen (vgl. ebd., S. 411).

messenes gewünschtes Verhalten wird daher zunächst thematisiert und unangemessenes Verhalten wird konfrontiert. Das Training ist stark kognitiv ausgerichtet, berücksichtigt aber auch, dass das Erlernen von Verhalten, neben einer kognitiv reflexiven Auseinandersetzung damit, einer praktischen Einübung bedarf. In einer Übung wird gewaltfreie Konfliktlösung vom Trainingspersonal zunächst demonstriert, bevor Raum zum Einüben im Rollenspiel eingeräumt wird. Bei der Vermittlung dieser neuen Verhaltensweise wird somit berücksichtigt, dass das Erlernen von Verhalten die Beobachtbarkeit an einem Modell, eigene Übung und Reflexion sowie Verstärkung voraussetzt. Dem/der Trainer*in kommt während des Trainings eine enorme Bedeutung als Rollenvorbild zu. Gemäß dem autoritativen Erziehungsstil basiert das Training darauf, dass sich die Trainer den Kindern und Jugendlichen gegenüber zugewandt und offen zeigen, ihnen mit Wertschätzung begegnen und für einen verlässlichen, vertrauensvollen und geschützten Rahmen sorgen. Sie tragen dafür Sorge, dass die Kinder im Training Gemeinschaft und Zugehörigkeit erfahren können. Über Lob und Anerkennung für positives Verhalten werden die Kinder und Jugendlichen zudem in ihrem Verhalten bestärkt. Ein Trainingsbestandteil ist, mit den Kindern und Jugendlichen klare Regeln, die an deren Bedürfnissen ausgerichtet sind, zu erarbeiten und konsequent und fair auf die Einhaltung dieser zu achten. Ebenso sollen im Sinne der Bedürfnisorientierung Übungen eingebracht werden, die auflockern und den Kindern und Jugendlichen in erster Linie Spaß machen sollen. Gleichermassen wird berücksichtigt, dass die Internalisierung neuer Verhaltensweisen Übung und Zeit braucht, weswegen darauf hingewiesen wird, dass ein langfristiger Gewinn durch die Maßnahme nur zu erreichen ist, wenn nach dem zweitägigen Training an den Themen mit der Klasse intensiv weitergearbeitet wird.

4.5 Kosten der Maßnahme

Bei einer erstmaligen Trainingsbuchung müssen Schulen einen Eigenanteil in Höhe von € 200 entrichten. Nehmen Schulen das Angebot ein zweites Mal in Anspruch, sind € 300 zu entrichten, beim dritten Mal sind € 400 zu zahlen und ab dem vierten Mal fallen die kompletten Kosten in Höhe von € 1080 an. Ermöglicht wird diese Staffelung der Gebühren durch eine Förderung des Programms durch das Ministerium für Soziales und Integration des Landes Baden-Württemberg. Zusätzlich sind jedoch immer die anfallenden Fahrt- und ggf. Übernachtungskosten der Trainer*innen von der Einrichtung zu tragen (vgl. Online:

<https://www.konflikt-kultur.de/angebote-sozialtraining-und-mobbingintervention.html>, letzter Zugriff: 02.09.2017).

Fachkräfte können sich jedoch auch zu Multiplikator*innen ausbilden lassen und Fortbildungen besuchen, um anschließend eigene Sozialtrainings durchführen zu können. Im Rahmen einer sechs- oder zehntägigen Fortbildung werden Teilnehmer*innen qualifiziert, in Gruppen eigene Trainings durchführen zu können. Grundsätzlich sind beide Fortbildungen vergleichbar, die sechstägige Fortbildung wird jedoch für ganze Teams Inhouse angeboten. Hier fallen zusätzlich noch individuelle Begleittermine an, um die Fachkräfte bei der Implementation zu unterstützen. Für die zehntägige Fortbildung können sich Einzelpersonen unterschiedlicher Schulen anmelden, vier zentralisierte Begleittage sind in die Fortbildung integriert. Die Kosten liegen hier bei ca. € 890 pro Person.

4.6 Aufbau des Programms und Güte des Manuals

Der Aufbau des hier analysierten Trainings zeichnet sich in Anlehnung an die in Kap. 2.5 zusammengefassten Erkenntnisse zu wirksamen Trainings zunächst durch Strukturiertheit und einen ansteigenden Schwierigkeitsgrad aus. Es kommen unterschiedliche Methoden zum Einsatz, wenngleich jedoch festzustellen ist, dass die Maßnahme sehr kognitiv orientiert ist. Auch überwiegt die Thematisierung negativen Verhaltens, welches beendet werden soll. Berücksichtigt wird, dass Lernen am Modell stattfindet und positive Rollenvorbilder voraussetzt. Mit der Zielgruppe wird an Themen und Beispielen gearbeitet, die diese direkt betreffen. So wird die Anschlussfähigkeit der Maßnahme gewährleistet. Dass das Erlernen eines neuen Verhaltens Zeit, wiederholte aktive Einübung und positive Verstärkung über Lob braucht, wird insofern berücksichtigt, dass die durchführenden Fachkräfte darauf hingewiesen werden, dass der nachhaltige Erfolg des Programms eine über die zwei Trainingstage hinausgehende Weiterarbeit mit den Inhalten voraussetzt.

Für „Sozialtraining und Mobbingintervention“ liegt kein Manual im Sinne eines veröffentlichten Handbuchs vor. Stattdessen werden unveröffentlichte Skripte zur persönlichen Verwendung sowohl für in der Maßnahme geschulte Fachkräfte als auch für Fachkräfte, die mit ihren Gruppen an einem von Konflikt-KULTUR geleiteten Training teilgenommen haben, zur Verfügung gestellt. Zunächst fällt auf, dass alle Dokumente sehr textlastig sind, wenige Grafiken oder Tabellen und kein Bildmaterial enthalten. Das Skript für Multiplikator*innen fällt bspw. insgesamt

sehr umfangreich aus. Neben dem Trainingsablauf und Hinweisen zur Durchführung enthält es bspw. noch Hintergrundinformationen zu Mobbing. Ein besonderer Fokus wird im Training darauf gelegt, dass die Trainer*innen die Kinder und Jugendlichen immer wieder dazu anregen, Aussagen zu konkretisieren, Konsequenzen eigenen Verhaltens zu reflektieren und Perspektivenübernahme zu vollziehen. Den Kindern und Jugendlichen soll dabei mit Wertschätzung und Respekt begegnet werden, bspw. indem bei Regelverstößen verdeutlicht wird, dass ein bestimmtes Verhalten und nicht die Person abgelehnt wird. In beiden Skripten finden sich, sowohl in separaten Gliederungspunkten als auch den einzelnen Methoden und Übungen des Trainings zugeordnet, viele Hinweise und Anregungen für den kommunikativen Umgang der Fachkräfte mit den Kindern und Jugendlichen.

Im folgenden Kapitel 5 wird nun der empirische Teil der Arbeit über eine Darstellung des methodischen Vorgehens eingeleitet.

5 Methodisches Vorgehen

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln 2 bis 4 die Grundlagen des Konstrukts der sozialen Kompetenzen dargelegt wurden, die Vorgehensweise bei der Evaluation von Programmen beschrieben und die Maßnahme „Sozialtraining und Mobbingintervention“ vorgestellt wurde, werden hier nun die Evaluationsfragestellung und -ziele sowie die Hypothesen (Kap. 5.1) und das Forschungsdesign konkretisiert (Kap. 5.2). Zudem werden die eingesetzten Erhebungsinstrumente vorgestellt (Kap. 5.4), die Stichprobe beschrieben (Kap. 5.5) und die zur Auswertung der gewonnenen Daten verwendeten statistischen Analyseverfahren erläutert (Kap. 5.6).

5.1 Fragestellung, Ziele und Hypothesen der Evaluation

Übergeordnetes Ziel ist die „Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen auf der Basis der alltäglichen Konflikte zwischen Kindern und Jugendlichen“. (Grüner & Hilt 2014, S. 8)

Vor dem Hintergrund dieses übergeordneten Trainingsziels wurde der Schwerpunkt der Evaluation auf die Analyse der Wirkungen des Trainings auf spezifische soziale Kompetenzen von Schüler*innen gelegt. Der Logik von Rossi, Lipsey und Freemann (2004, S. 53ff.) folgend, handelt es sich somit um eine Programmevaluation mit Schwerpunkt auf der Bewertung der Effektivität. Zum dritten Erhebungszeitpunkt wurden jedoch auch Angaben zur Programmtreue erhoben (siehe hierzu auch Kap. 3.2 und 3.3).

Ausgehend von den Inhalten der Maßnahme (siehe Kap. 4.3) und der theoretischen Konkretisierung sozialer Kompetenzen (siehe Kap. 2.3.3) konnten für eine Untersuchung der Wirkung folgende Zielkriterien identifiziert werden: *Prosoziales Verhalten, Durchsetzungsfähigkeit, Konfliktlösefähigkeit, Aggression, Viktimisierung, Kooperation, Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle und Einfühlungsvermögen*. Da die einzelnen Trainingsmethoden gleichzeitig darauf abzielen, die Klassengemeinschaft positiv zu stärken, wurden darüber hinaus einzelne Aspekte des Klassenklimas gemessen. Das *Klassenklima* bemisst sich zum einen an den Schüler*innen-Schüler*innen-Beziehungen und zum anderen an den Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen. Auf die Operationalisierung der Zielkriterien wird bei der Beschreibung der Erhebungsinstrumente in den Kapiteln 5.3.1 und 5.3.2 ausführlich eingegangen.

Insgesamt wurden 29 Hypothesen aufgestellt, die sich zum einen danach unterscheiden lassen, ob sie sich auf die Selbsteinschätzungen von Schüler*innen oder auf die von den Lehrkräften vorgenommenen Fremdeinschätzungen zu den einzelnen Schüler*innen beziehen. Zum anderen kann eine Unterscheidung dahingehend getroffen werden, ob sich ein Zielkriterium auf ein Individuum oder auf die Klasse bezieht. Im Folgenden wird ein tabellarischer Überblick über die Hypothesen zu den entsprechenden Zielkriterien gegeben. Dabei erfolgt eine Einteilung danach, ob sich die Hypothesen auf die Selbsteinschätzungen von einzelnen Schüler*innen (bzw. von einzelnen Schüler*innen einer Risikogruppe), die Fremdeinschätzungen der einzelnen Schüler*innen durch die Lehrkräfte oder die Einschätzungen von Schüler*innen oder von Lehrkräften zum Klassenklima beziehen. Drei der Hypothesen beziehen sich wiederum auf die Korrelationen von Selbst- und Fremdeinschätzungen des prosozialen Verhaltens, der Viktimisierung und der Aggression.

Tabelle 6: Übersicht über die Forschungshypothesen H1 bis H29

	Selbsteinschätzung der Schüler*innen	Fremdeinschätzung der Schüler*innen durch die Lehrkräfte
	<i>Hypothesen 1-5</i>	<i>Hypothesen 15-22</i>
Gesamtgruppe <i>Grundannahme ist, dass das Sozialtraining spezifische soziale Kompetenzen in der Gesamtgruppe fördert. Auf die Operationalisierung derselben wird in den Kapiteln 5.3.1.2 und 5.3.2.2 genau eingegangen. Dort wird auch beschrieben, weswegen die Lehrkräfte zu mehr Aspekten befragt wurden als die Schüler*innen selbst. Folgende Hypothesen sind dabei untersuchungsleitend:</i>	In der Trainingsgruppe nimmt im Vergleich zur Kontrollgruppe das Ausmaß an (H1) prosozialem Verhalten, (H2) Durchsetzungsfähigkeit und (H3) Konfliktlösefähigkeit im zeitlichen Verlauf zu und das Ausmaß an (H4) Viktimisierung und (H5) Aggression ab. ⁶⁰	In der Trainingsgruppe nimmt im Vergleich zur Kontrollgruppe das Ausmaß an (H15) prosozialem Verhalten, (H16) Durchsetzungsfähigkeit, (H19) Kooperation, (H20) Selbstwahrnehmung, (H21) Selbstkontrolle und (H 22) Einfühlungsvermögen im zeitlichen Verlauf zu und das Ausmaß an (H17) Viktimisierung und (H18) Aggression ab. ⁶¹

⁶⁰ Unter 5.3.1.2 wird erläutert, weswegen genau diese fünf Aspekte bei den Schüler*innen abgefragt wurden und nicht alle unter 5.1 benannten Zielkriterien.

⁶¹ Unter 5.3.2.2 wird erläutert, weswegen die Lehrkräfte zu mehr Aspekten sozialer Kompetenzen befragt wurden als die Schüler*innen.

	<i>Hypothesen 6-10</i>	
Risikogruppe <i>Trainingsmaßnahmen entfalten vor allem bei Risikogruppen Wirkungen (siehe hierzu Kap. 2.5.3). Vor dem Hintergrund dieser Annahme wurde separat überprüft, wie das Sozialtraining auf spezifische soziale Kompetenzen einer Risikogruppe von Schüler*innen wirkt. Diese Subgruppe hat nach Selbsteinschätzung besonders problematische Ausgangswerte auf den Skalen sozialer Kompetenzen aufgewiesen⁶². Die Forschungshypothesen lauten hier folgendermaßen:</i>	In der Risiko-Trainingsgruppe nimmt im Vergleich zur Risiko-Kontrollgruppe das Ausmaß an (H6) prosozialem Verhalten, (H7) Durchsetzungsfähigkeit und (H8) Konfliktlösefähigkeit im zeitlichen Verlauf zu und das Ausmaß an (H9) Viktimisierung und (H10) Aggression ab.	
	Einschätzung der Schüler*innen	Einschätzung der Lehrkräfte
	<i>Hypothesen 11-14</i>	<i>Hypothesen 23-26</i>
Klassenklima <i>Eine weitere Annahme ist, dass durch das Training die Klassengemeinschaft – vor allem die Beziehungen der Schüler*innen untereinander, aber auch die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen – gestärkt wird. Operationalisiert wurde das Klassenklima über Cliquenbildung, Diskriminierung von Mitschüler*innen, Aggression gegen Mitschüler*innen und Aggression gegen die Lehrkraft. Eine Erläuterung dieser Auswahl erfolgt in Kap. 5.3.1.3. Hieraus lassen sich acht weitere Hypothesen ableiten:</i>	In der Trainingsgruppe sinkt im Vergleich zur Kontrollgruppe das Ausmaß an (H11) Cliquenbildung, (H12) Aggression gegen Mitschüler*innen, (H13) Diskriminierung von Mitschüler*innen und (H14) Aggression gegen die Lehrkraft im zeitlichen Verlauf ab.	In der Trainingsgruppe sinkt im Vergleich zur Kontrollgruppe das Ausmaß an (H23) Cliquenbildung, (H24) Aggression gegen Mitschüler*innen, (H25) Diskriminierung von Mitschüler*innen und (H26) Aggression gegen die Lehrkraft im zeitlichen Verlauf ab.

⁶² Eine genaue Beschreibung der Subgruppe dieser Schüler*innen erfolgt in 5.5.2, daher wird an dieser Stelle auf eine ausführliche Erläuterung verzichtet.

Korrelation von Selbst- und Fremdeinschätzung	
<i>Hypothesen 27-29</i>	
<i>In der vorliegenden Untersuchung wurden bei Schüler*innen und Lehrkräften drei parallelisierte Skalen eingesetzt (siehe Kap. 5.3.2.2), anhand derer der Zusammenhang der Einschätzungen berechnet werden konnte. Wie in Kap. 2.6.2 gezeigt, besteht in der Regel ein geringer positiver Zusammenhang zwischen den Selbsteinschätzungen von Schüler*innen und den Fremdeinschätzungen durch die Lehrkräfte. Für die hier vorliegende Untersuchung lässt sich daraus ableiten:</i>	Die Selbsteinschätzungen der Schüler*innen korrelieren mit den Fremdeinschätzungen der Lehrkräfte in den Bereichen (H27) prosoziales Verhalten, (H28) Viktimisierung und (H29) Aggression schwach bis moderat positiv.

5.2 Untersuchungsdesign

Die Untersuchung der Wirkungen von „Sozialtraining und Mobbingintervention“ auf die oben genannten Zielkriterien erfolgte indirekt über ein quasi-experimentelles Design⁶³ mit drei Messzeitpunkten (Prä-, Post- und Follow-up-Erhebung) und erstreckte sich über das Schuljahr 2014/2015. In der folgenden Tabelle 7 wird der zeitliche Ablauf der Untersuchung dargestellt.

Tabelle 7: Ablauf der Untersuchung

Prä	Implementation der Trainings	Post	Follow-up
November 2014 bis Januar 2015	Mitte November 2015 bis Anfang Februar 2015	November 2014 bis März 2015	Juni bis Juli 2015
Erste Befragung von Schüler*innen und Lehrkräften der Trainings- und Kontrollklassen per Fragebogen (max. 1 Woche vor der Trainingsdurchführung)	Durchführung der zweitägigen Sozialtrainings in den Trainingsklassen	Zweite Befragung von Schüler*innen und Lehrkräften der Trainings- und Kontrollklassen per Fragebogen (max. 1 Woche nach dem Training)	Dritte Befragung von Schüler*innen und Lehrkräften der Trainings- und Kontrollklassen per Fragebogen (min. 6 Monate nach Trainingsende)

⁶³ Da bereits in Kapitel 3.5 genauer auf die Besonderheiten eingegangen wird, die den Einsatz eines quasi-experimentellen Designs im Rahmen dieser Untersuchung rechtfertigen, wird auf eine Erläuterung an dieser Stelle verzichtet.

Evaluation nutzt bei der Überprüfung der Fragestellung Instrumente der empirischen Sozialforschung wie Befragung, Beobachtung, Dokumenten- oder Datenanalyse. Grundsätzlich erfreuen sich standardisierte Fragebögen in der empirischen Sozialforschung großer Beliebtheit, da Daten von einer größeren Stichprobe generiert werden können, als wenn bspw. Interviews zum Einsatz kommen. Wie bereits in Kapitel 2.4 beschrieben, werden Fragebögen auch mehrheitlich zur Erfassung sozialer Kompetenzen eingesetzt. Auch in der vorliegenden Arbeit bilden onlinebasierte standardisierte Fragebögen für Schüler*innen und Lehrkräfte den Schwerpunkt der Datenerhebung, wenngleich wie in Kapitel 3.3 bereits ausgeführt außer Frage steht, dass eine Kombination unterschiedlicher Methoden sinnvoll ist, um einen Evaluationsgegenstand möglichst in seiner ganzen Komplexität erfassen zu können. Im Rahmen der hier durchgeführten Studie wurden zusätzlich auch qualitative Daten erhoben. Erstens wurden in den Fragebögen offene Fragen platziert. Zweitens wurde in drei Trainingsklassen (GS, RS und Gym) während des zweitägigen Sozialtrainings und an den beiden Nachterminen eine teilnehmende Beobachtung durchgeführt. Drittens wurden direkt im Anschluss an die drei zweitägigen Trainings sieben Schüler*innen um kurze Statements gebeten. Viertens wurden nach Abschluss der Untersuchung zum dritten Erhebungszeitpunkt zwei Interviews mit drei Fachkräften geführt: Zwei Lehrkräfte derselben Schule mit zwei Trainingsklassen wurden gemeinsam interviewt und eine Schulsozialpädagogin, die das Training in einer Klasse begleitete, wurde separat interviewt. Fünftens haben die Trainer*innen direkt im Anschluss an das zweitägige Training und nach dem zweiten Nachtermin neben einem detaillierten Bericht zum Training, welchen die Trainer*innen für jede Trainingsklasse standardmäßig abfassen und den Lehrkräften zur Verfügung stellen, einen kurzen Dokumentationsbogen zum Training ausgefüllt. Aus forschungspragmatischen Erwägungen wurde im Rahmen dieser Arbeit der Fokus auf die Auswertung der quantitativen Daten von Schüler*innen und Lehrkräften gerichtet. Einzelne Aussagen aus den Interviews werden jedoch zur Illustration der Diskussion (siehe hierzu Kap. 7.7) herangezogen, die beiden transkribierten Interviews können den Anhängen 14 und 15 entnommen werden. Auch wird im Rahmen der Diskussion darauf eingegangen, welche möglichen Fragestellungen man im Anschluss an die vorliegende Arbeit mit dem vorhandenen qualitativen Datenmaterial untersuchen könnte.

Zur Ziehung der Stichprobe

Um später dann auch die entsprechenden inferenzstatistischen Analysen vornehmen zu können, wurde bereits bei der Festlegung der Stichprobengröße darauf geachtet, die entsprechenden Voraussetzungen einzuhalten. Möglich war es, das Sozialtraining in 20 Klassen umzusetzen⁶⁴. Da für die Berechnung einer Mehrebenenanalyse (siehe hierzu Kap. 5.3.1) häufig 30 Gruppen als Minimum angeführt werden, wurde die Festlegung getroffen, zusätzlich 10 Kontrollgruppen zu bilden. Die Schüler*innen konnten dabei nicht rein zufällig der Trainings- oder Kontrollbedingung zugewiesen werden, sondern verblieben in ihrem jeweiligen Klassenverband, womit die Stichprobe vorgruppiert war (siehe hierzu Kap. 3.5).

Bevor Schulen jedoch für eine Teilnahme an der Untersuchung akquiriert werden konnten, musste ein Antrag auf Genehmigung der Studie beim Kultusministerium Baden-Württemberg gestellt werden. Wissenschaftliche Erhebungen, die Schulen verschiedener Regierungsbezirke zum Gegenstand ihrer Untersuchung machen, bedürfen einer Genehmigung durch das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (vgl. VV des KM BW vom 21.09.2002, AZ 6499.10/417). Um einen kontinuierlichen Austausch zwischen den beteiligten Schulen, den Trainer*innen und der wissenschaftlichen Begleitung während des Schuljahres sichern zu können, wurde festgelegt, dass ausschließlich Schulen angeschrieben werden (insgesamt 54 Schulen), an denen eine Lehrkraft oder eine sozialpädagogische Fachkraft bis Herbst 2014 eine sechs- oder zehntägige Fortbildung in „Sozialtraining und Mobbingintervention“ absolviert hatte. Die Kontaktaufnahme mit den an der Programmevaluation teilnehmenden Schulen erfolgte über den E-Mail-Verteiler von Konflikt-KULTUR. Voraussetzung für die Teilnahme war, dass die Fachkräfte in einer sechsten Klasse tätig waren, die noch nicht mit den Methoden aus „Sozialtraining und Mobbingintervention“ konfrontiert wurde. Eine Eingrenzung auf die sechste Jahrgangsstufe wurde deshalb vorgenommen, da nach Erfahrung der Programmentwickler das Training verstärkt in dieser Klassenstufe nachgefragt wird.

⁶⁴ Wie in Kap. 4 bereits beschrieben, kostet die Maßnahme pro Klasse € 1080. Im Rahmen der Evaluation haben die teilnehmenden Schulen jedoch keine eigenen finanziellen Mittel aufwenden müssen. Somit konnte einer positiven Selektion der Stichprobe vorgebeugt werden. Aufgrund einer Förderung des Ministeriums für Soziales und Integration des Landes Baden-Württemberg in Höhe von € 880 pro Training und des Einsatzes von Eigenmitteln des Referats Prävention des AGJ-Fachverbands für Prävention und Rehabilitation in der Erzdiözese Freiburg e.V. konnte das Training im Rahmen der Evaluation in 20 Trainingsklassen umgesetzt werden.

Darüber hinaus mussten Interessierte einwilligen, dass Schüler*innen und Lehrkräfte teilnehmender Schulen zu drei Zeitpunkten befragt werden konnten. Auch wurden die Interessierten gebeten, eine Rückmeldung dazu abzugeben, ob sie neben einer Untersuchungs- auch eine Kontrollklasse zur Verfügung stellen können. Die Teilnahme als Kontrollklasse setzte voraus, als Klassenleitung nicht mit den Trainingsmethoden vertraut zu sein. Ein Anreiz für die Teilnahme an der Untersuchung als Kontrollklasse konnte dadurch geschaffen werden, dass für den Zeitraum nach Abschluss der Evaluation bei Bedarf ein Training in Aussicht gestellt wurde. Darüber hinaus wurde allen Beteiligten eine detaillierte schriftliche Rückmeldung zu dem Gesamtergebnis und zur Entwicklung in der jeweiligen Klasse zugesichert. Der den Schulen zur Verfügung gestellte Evaluationsbericht ist Anhang 13 zu entnehmen.

Insgesamt beteiligten sich an der Programmevaluation 17 Schulen. Da das Programm als in allen Schulformen einsetzbar gilt, wurden bei der Ziehung der Stichprobe alle in Baden-Württemberg vertretenen allgemeinbildenden Schulformen (Haupt- und Werkrealschulen, Realschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen und Sonder- bzw. Förderschulen) berücksichtigt. Auch wurde bei der Verteilung auf die Schulformen darauf geachtet, die Verhältnisse in der Praxis widerzuspiegeln. Am häufigsten wird das Sozialtraining in Werkreal- und Realschulen, gefolgt von Gymnasien, Gemeinschaftsschulen und Förderschulen, nachgefragt und umgesetzt. In zehn Realschulklassen (inklusive Werkrealschulklassen), fünf Gymnasialklassen, drei Gemeinschaftsschulklassen und zwei Förderschulklassen wurde „Sozialtraining und Mobbingintervention“ dann im Rahmen der Untersuchung implementiert. Als Kontrollklassen konnten sechs Werkreal-/Realschulklassen, drei Gymnasialklassen und eine Förderschulklasse gewonnen werden. Bis auf die Förderschulklasse stellten diese Parallelklassen von im Rahmen der Erhebung teilnehmenden Trainingsklassen dar.

5.3 Beschreibung der Erhebungsinstrumente

Die Erstellung der onlinebasierten standardisierten Fragebögen und die Durchführung der Umfrage wurden mit EvaSys V 6.1⁶⁵ vorgenommen. Erfasst wurden einzelne latente Dimensionen sozialer Kompetenzen und des Klassenklimas. Bei

⁶⁵ EvaSys wird von der Electric Paper Evaluationssysteme GmbH vertrieben. Dieses Tool wird an der Fachhochschule Münster zur Lehrveranstaltungsevaluation eingesetzt und bietet zahlreiche Möglichkeiten in der Gestaltung von Umfragen.

der Konstruktion eines Fragebogens wird so vorgegangen, dass zu erhebende Merkmale messbar gemacht werden, indem beobachtbare Indikatoren formuliert werden. Komplexe Konstrukte, wie bspw. prosoziales Verhalten, werden in der Regel über mehrere Variablen spezifiziert, die zu einer psychometrischen Skala zusammengefasst werden können (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 228). Die Entwicklung von Testinstrumenten stellt kein leichtes Unterfangen dar und ist auch nur dann sinnvoll, wenn kein bereits entwickeltes und normiertes Verfahren eingesetzt werden kann. Für einzelne Dimensionen sozialer Kompetenzen liegen einige bereits normierte und validierte Instrumente vor. Bei diesen ist bereits gewährleistet, dass sie den drei Hauptgütekriterien empirischer Forschung Objektivität⁶⁶, Reliabilität⁶⁷ und Validität⁶⁸ entsprechen (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 442). Bei der Konstruktion der Fragebögen für Schüler*innen und Lehrkräfte wurde darauf verzichtet, eigene Skalen zu entwickeln. Nur die direkt trainingsbezogenen Fragen für die abschließende Beurteilung des Trainings wurden selbst entwickelt (siehe hierzu Kap. 6.6). In Orientierung an Arnold, Lindner-Müller und Riemann (2012) und Enders (2014) wurden geeignete Instrumente identifiziert, mit denen Dimensionen sozialer Kompetenzen und Aspekte des Klassenklimas erhoben werden konnten. Darüber hinaus wurden in Eigenrecherche noch Verfahren zur Abfrage von Erfahrungen mit Viktimisierung und der Anwendungshäufigkeit von Aggression ausfindig gemacht.

Die Konstruktion von Fragebögen für Kinder und Jugendliche erfordert eine besondere Berücksichtigung des kognitiven und sozialen Entwicklungsstands der Zielgruppe. Die Fragen müssen altersgemäß und verständlich formuliert werden. Bei der Zusammenstellung des Fragebogens, vor allem bei der Entwicklung der unmittelbar trainingsbezogenen Fragen, wurden die Hinweise von de Leeuw (2011) berücksichtigt. In ihrem Aufsatz „Improving data quality when surveying children and adolescents: Cognitive and social development and it’s role in questionnaire construction and pretesting“ gibt de Leeuw viele wertvolle Hinweise zur Konstruktion von Fragebögen für Kinder und Jugendliche. Die Autorin emp-

⁶⁶ Unter der Objektivität wird die Unabhängigkeit des Ergebnisses von der Testleitung verstanden.

⁶⁷ Die Reliabilität ist ein Maß für die Zuverlässigkeit des Messergebnisses und gibt an, wie genau der Testwert die wahre Merkmalsausprägung des Datenlieferanten abbildet.

⁶⁸ Die Validität gibt an, ob ein Test auch das Konstrukt abbildet, was es zu messen ersucht. Auch die Validität kann mithilfe entsprechender statistischer Analysen überprüft werden.

fehlt beispielsweise, Zwölf-Jährigen nicht mehr als vier bis fünf Antwortoptionen zur Verfügung zu stellen (vgl. de Leeuw 2011, S. 18). Hinsichtlich der Anzahl der Antwortkategorien finden sich unterschiedliche Empfehlungen. Bei ungeraden Ratingskalen wird ein möglicher Nachteil darin gesehen, dass es eine Tendenz zur Mitte im Antwortverhalten geben kann, bei einer geraden Anzahl an Antwortmöglichkeiten wird eine Positionierung forciert, was wiederum zu einem Informationsverlust führen kann. Was die Anzahl an Stufen anbelangt, hätten sich fünf bis sieben bewährt, hiermit würden dann auch gute Reliabilitäts- und Validitätswerte erzielt (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 249). Abschließend kann keine eindeutige Empfehlung für die Wahl eines bestimmten Antwortformats ausgesprochen werden. Die Wahl scheint teilweise auch disziplinabhängig unterschiedlich auszufallen: Soziologische Untersuchungen setzen eher fünfstufige, psychologische Erhebungen vierstufige Skalen ein (vgl. Keune 2014, S. 160). Es überraschte daher auch nicht, dass jedes der identifizierten Originalinstrumente ein unterschiedliches Antwortformat vorsah. Aus Gründen der einheitlicheren Auswertbarkeit und der leichteren Verständlichkeit wurde im Rahmen dieser Untersuchung die überwiegende Anzahl der Items – Ausnahmen werden an entsprechender Stelle kenntlich gemacht – gleichlautend fünfstufig skaliert. Die Wahl der Formulierung erfolgte in Orientierung an der Empfehlung von Rohrmann (1987) zur Abfrage von Bewertungen⁶⁹. Da bei der Formulierung der Antwortoptionen, neben der Berücksichtigung der Wahrnehmung der Abstände als äquidistant durch die Befragten, darauf zu achten ist, dass die Formulierung klar und verständlich ausfällt (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 245f.), wurde eine für die Stichprobe der Schüler*innen leichter zu erfassende Formulierung gewählt: [1] falsch, [2] eher falsch, [3] teils/teils, [4] eher richtig, [5] richtig. Zusätzlich wurden die jeweiligen Antwortoptionen mit Daumen visualisiert. Die Fragebögen wurden in einem Pretest Schüler*innen einer sechsten Hauptschulklasse und einer Lehrerin ausgehändigt, um die einzelnen Items auf ihre Verständlichkeit hin zu überprüfen. Hierbei zeigte sich, dass die Schüler*innen sowohl mit dem Antwortformat als auch mit der Formulierung der Items an sich sehr gut zurechtkamen, es traten keine nennenswerten Unklarheiten auf. Auch haben die Schüler*innen die Beantwortung im Rahmen einer 45-minütigen Schulstunde vornehmen können. Ziel war es, den Fragebogen nicht umfangreicher zu gestalten,

⁶⁹ „trifft gar nicht zu“, „trifft wenig zu“, „trifft teils-teils zu“, „trifft ziemlich zu“, „trifft völlig zu“ (Döring & Bortz 2016, S. 247).

damit die Befragung gut in den Schulalltag integriert werden konnte und die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder nicht überstrapaziert werden musste.

Die Befragungen der Schüler*innen erfolgten zentralisiert in den Computerräumen der Schulen vor Ort. In 19 Klassen übernahmen Schüler*innen der höheren Klassen (mindestens Klasse zehn, Klasse zwölf in den Gymnasien) die Testleitung zu allen drei Erhebungszeitpunkten. Sie wurden im Vorfeld von der Untersuchungsleitung persönlich gebrieft, füllten unter anderem den Fragebogen einmal selbst aus und konnten Rückfragen stellen. Für die Durchführung in den Klassen erhielten sie dann zu jedem Erhebungszeitpunkt eine genaue Anleitung. Anhang 6 ist die Anleitung für die Befragung in den Trainingsklassen zum ersten Messzeitpunkt zu entnehmen. Nach Abschluss der Untersuchung erhielten die Schülerinnen ein kleines Incentive in Form von Thalia-Gutscheinen im Wert von € 15. In neun Klassen wurde die Testleitung von der Untersuchungsleitung selbst übernommen, da Schüler*innen, bspw. seitens der Schulleitung, für die Übernahme der Testleitung nicht freigestellt oder als der Aufgabe nicht gewachsen eingeschätzt wurden. In zwei Klassen übernahmen von der Untersuchungsleitung gebriefte Fachkräfte die Testleitung. Die Testleiter*innen verteilten zufällig ihnen vorab ausgehändigte Codes an die Schüler*innen. Diese mussten nach Eingabe des Links zum Fragebogen zuerst eingegeben werden. Die Schüler*innen ordneten dem ihnen zugewiesenen Code ihren eigenen Namen zu und gaben den Code-Streifen inklusive Namen nach Erhebungsende an die Testleiter*innen zurück. Diese händigten die Codes an die entsprechenden Schüler*innen zur zweiten und dritten Befragung wieder aus, damit für die Auswertung eine klare Zuordnung getroffen werden konnte. Die Lehrkräfte konnten die Fragebögen am heimischen Computer ausfüllen. Auch sie gaben zu jedem Befragungszeitpunkt denselben Code an.

Wie beschrieben wurden Instrumente eingesetzt, die sich in der Praxis bereits bewährt haben. Eine Dokumentation der Skalen und der zugehörigen Items kann den Anhängen 2 und 3 entnommen werden. Im Folgenden werden die eingesetzten Skalen mit den dazugehörigen deskriptiven Item- und Skalenkennwerten vorgestellt. Diese beziehen sich auf die Analysestichproben (siehe Kap. 5.4.1 Schüler*innen, Kap. 5.4.2 Lehrkräfte). Für jede Skala und jeden Messzeitpunkt (MZP) wird die Anzahl der analysierten Antworten (n), das arithmetische Mittel (M)⁷⁰

⁷⁰ Das arithmetische Mittel als Maß der zentralen Tendenz ist der Wert, der „das Zentrum aller Werte am besten präsentiert“ (Bortz & Schuster 2010, S. 29).

und die Standardabweichung (engl. standard deviation = SD)⁷¹ angegeben. Üblicherweise wird anhand der eigenen Stichprobe auch die Reliabilität des Instruments geprüft. Hierzu wird die innere Konsistenz einer Skala anhand eines Index, Cronbachs Alpha (α), berechnet. Auch dieser Reliabilitätskoeffizient wird angegeben. Er liegt zwischen 0 und 1 und sollte im Idealfall $> .70$ sein (vgl. Bühner 2011, S. 80). Werte von $< .80$ werden als niedrig, Werte zwischen $.80$ bis $.90$ als mittelmäßig und Werte $> .90$ als hoch angesehen (vgl. Bühner 2011, S. 81). Zusätzlich werden Hinweise zu den Trennschärfen⁷² der einzelnen Items gegeben. Die nun folgende Beschreibung der Messinstrumente wird aufgeteilt. Zunächst werden die Inhalte des Fragebogens für die Schüler*innen beschrieben (Kap. 5.3.1), bevor eine Darstellung der Inhalte des Lehrkraft-Fragebogens erfolgt (Kap. 5.3.2). Es wird jeweils auf die Erfassung demographischer Merkmale, die Operationalisierung sozialer Kompetenzen und des Klassenklimas sowie die Fragen zur abschließenden Gesamtbeurteilung des Trainings eingegangen.

5.3.1 Fragebogen Schüler*innen

Eine Befragung der Schüler*innen mittels standardisierter Fragebögen erfolgte zu drei Zeitpunkten. Die eingesetzten Fragebögen waren für die Trainings- und Kontrollklassen und über alle drei Erhebungszeitpunkte hinweg nahezu identisch. Gegliedert wurden die Bögen über eine Anordnung der Skalen in thematische Blöcke. In einer vorangehenden Kurzbeschreibung wurde erläutert, worum es bei den folgenden Items gehen würde (z.B. Aussagen dazu, wie du dich selbst siehst; Aussagen dazu, wie du dich selbst anderen gegenüber verhältst und dazu, wie sich andere dir gegenüber verhalten; Aussagen zu deiner Klasse) und welche Zeiträume bei der Beantwortung zu berücksichtigen sind (bspw. seit Beginn dieses Schuljahres bis heute). Dem Anhang sind die Originalfragebögen für die

⁷¹ Die Standardabweichung ist ein Maß für die Variabilität. Hiermit wird die Streuung aller Werte um den Mittelwert angegeben. Die SD wird aus der Wurzel der Varianz berechnet, wobei die Varianz die mittlere quadratische Abweichung aller Ergebnisse vom Mittelwert ist (vgl. Bortz & Schuster 2010, S. 31).

⁷² Der Trennschärfekoeffizient (r_{it}) zeigt an, wie gut ein einzelnes Item der Skala das zu messende Merkmal abbildet. Er liegt zwischen -1 und $+1$. Berechnet wird hierfür die Korrelation der Beantwortung dieses Items mit der Summe der übrigen Items der Skala (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 477f.). Werte von $< .30$ werden als niedrig, Werte zwischen $.30$ bis $.50$ als mittelmäßig und Werte $> .50$ als hoch angesehen (vgl. Bühner 2011, S. 81). Eine genaue Übersicht über die Trennschärfen der Einzelitems der Skalen befindet sich in den Anhängen 4 und 5.

Schüler*innen der Trainings- und der Kontrollklassen zu entnehmen (Anhänge 7 und 8 für MZP 1, sowie 16 bis 19 für MZP 2 und 3).

5.3.1.1 *Demographische und sonstige Merkmale*

Zum ersten Erhebungszeitpunkt erfolgte zunächst eine Erfassung personenbezogener Angaben, bevor die Schüler*innen zu den einzelnen Aspekten sozialer Kompetenzen befragt wurden. Die Schüler*innen wurden gebeten, 13 Fragen zu ihrer Person zu beantworten. Neben den üblichen Eingangsfragen zum Geschlecht und Geburtsdatum wurden Fragen zum familiären und sozioökonomischen Hintergrund (Geburtsland, Geburtsland Mutter und Vater, zu Hause gesprochene Sprache, im Haushalt lebende Personen, Anzahl Geschwister, Anzahl im Haushalt verfügbarer Bücher und vorhandener Gegenstände) und zur schulischen Leistung (letzte Zeugnisnote in Deutsch und Mathe) gestellt, da anzunehmen war, dass die Aufnahme dieser Merkmale als Prädiktoren für Teilfähig- und Fertigkeiten sozialer Kompetenzen im Mehrebenenmodell⁷³ zur Varianzaufklärung beitragen würde. Zusätzlich wurde noch das Selbstwertgefühl⁷⁴ als kontrollierende Variable erfasst. Er stellt ein zeitlich stabiles Persönlichkeitsmerkmal dar, welches auch als wichtiger Prädiktor sozialer Kompetenzen gilt (vgl. Petermann 2002, S. 178; DuBois u.a. 2003, S. 410; Erdley u.a. 2010, S. 69). Da sich bei der Auswertung jedoch zeigte, dass die Aufnahme von Prädiktoren in das Mehrebenenmodell nicht zur Varianzaufklärung beitragen können würde, wurde mit diesen Angaben nicht weitergearbeitet.⁷⁵ Auf eine Auflistung der einzelnen Items wird daher verzichtet. Da für die Beschreibung der Stichprobe jedoch die Angaben zum Migrationshintergrund genutzt werden, wird auf die Operationalisierung desselben in Kapitel 5.4.1 eingegangen.

⁷³ Eine Erläuterung des Verfahrens der Mehrebenenanalyse erfolgt in Kapitel 5.5.1.

⁷⁴ Der Selbstwert ist die „evaluative Einstellungskomponente gegenüber [...] der eigenen Person“ und meint „den Wert, den eine Person sich selbst zuschreibt“ (Kuonath, Frey & Schmidt-Huber 2016, S. 213). Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen und Selbstwert werden in der Regel synonym verwendet. Eng verknüpft ist das Konzept des Selbstwerts mit dem des Selbstkonzepts, welches als kognitiver Aspekt das Wissen und die Vorannahmen über sich selbst vereint. Im Fragebogen erfolgte die Erfassung über die Skala *Selbstwertgefühl* aus dem Self-Description Questionnaire-I (SDQ-I, Marsh 1990; dt. Version Arens u.a. 2011). Beispielitem: „Insgesamt kann ich auf vieles stolz sein“.

⁷⁵ Weswegen die Prüfung möglicher differentieller Effekte nicht notwendig war, wird in Kapitel 5.5.1.4 ausführlich beschrieben.

5.3.1.2 Soziale Kompetenzen

Um die Schüler*innen mit der Länge des Fragebogens nicht zu überfordern, wurden nicht alle unter 5.1 aufgeführten Zielkriterien abgefragt. Da *prosoziales Verhalten*, *Durchsetzungsfähigkeit*, *Konfliktlösefähigkeit*, *Aggression*⁷⁶ und *Viktimisierung* eine besonders wichtige Rolle im Training spielen, wurden diese für eine Abfrage bei den Schüler*innen ausgewählt. Die restlichen unter 5.1 aufgeführten Zielkriterien wurden dann von den Lehrkräften eingeschätzt. Näheres hierzu ist dann Kapitel 5.3.2 zu entnehmen.

Teilweise wurde auf Skalen zurückgegriffen, die ihrem Ursprung nach nicht für das Alter der Zielgruppe entwickelt worden sind (Durchsetzungsfähigkeit und Konfliktlösefähigkeit), infolgedessen wurden Umformulierungen vorgenommen. Hierbei erfolgte eine Orientierung an Untersuchungen, in welchen diese Skalen für Zielgruppen gleichen Alters (vgl. Spörber 2006) oder für Zielgruppen jüngeren Alters (vgl. Frey 2013) als dem der eigenen Stichprobe (Ø 12 Jahre) zum Einsatz kamen. Darüber hinaus wurden die sprachlichen Modifikationen im Austausch mit einer erfahrenen Lehrerin der Sekundarstufe eins entwickelt.

Prosoziales Verhalten

Prosoziales Verhalten meint sozial erwünschtes Verhalten wie helfen, teilen und trösten und äußert sich in Kooperation und Teilnahme an Gruppenaktivitäten (vgl. Junttila u.a. 2012, S. 75). Simoni u.a. (2016, S. 16) beschreiben prosoziales Verhalten als „die Fähigkeit, sich anderen gegenüber in einer positiven Art zu verhalten, das heißt, Mitgefühl zu zeigen, zu helfen, zu trösten oder Rücksicht zu nehmen“. Dieses zentrale Merkmal sozialer Kompetenzen würde sich bereits in den ersten beiden Lebensjahren entwickeln. Es impliziert, dass der Handelnde aus rein altruistischen Motiven agiert und zumindest nicht vordergründig im

⁷⁶ Zusätzlich wurden drei Situationsbeschreibungen der Skala Aggressionslegitimation des „Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten“ (FEPAA) (Lukesch 2006) für die Befragung der Schüler*innen ausgewählt und eingesetzt. Eine zusätzliche Beschreibung wurde selbst entwickelt. Letztlich eingesetzt wurden die Situationsbeschreibungen jedoch nur zum Prä- und Post-Erhebungszeitpunkt. Ein direkter Abgleich mit den Angaben der Skala zu Aggression zeigte, dass hier keine großen Diskrepanzen zwischen dem selbst eingeschätzten aggressiven Verhalten und der grundlegenden Einstellung zu Aggression zutage traten, weswegen zum dritten Erhebungszeitpunkt auf die Situationsbeschreibungen verzichtet wurde. Die Angaben wurden auch keiner weiteren Analyse unterzogen, weswegen eine deskriptive Skalenanalyse an dieser Stelle ausbleibt.

Sinne eigenen Wohlergehens handelt: „*Prosoziales Verhalten beinhaltet Handlungen, die das Wohlergehen der anderen Person aufrechterhalten oder erhöhen sollen*“ [Kursivsetzung durch die Autorinnen] (Simoni u.a. 2016, S. 20).

Operationalisiert wurde diese Dimension sozialer Kompetenzen über die Skala *Prosoziales Verhalten* des „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ-S, Goodman 1997). Ein Beispielitem ist: „Ich bin hilfsbereit, wenn andere verletzt krank oder traurig sind“. Hier weisen hohe Werte auf der Skala auf eine hoch ausgeprägte prosoziale Orientierung hin. Die fünf Items sind im Originalinstrument mit „nicht zutreffend“, „teilweise zutreffend“ und „eindeutig zutreffend“ (Goodman 2005, S. 1) dreistufig skaliert.

Die Reliabilität der Skala ist zu allen drei Erhebungszeitpunkten zufriedenstellend und übertrifft die vom Entwickler des Instruments angegebenen Maße für die innere Konsistenz ($\alpha = .65$ bei Goodman, Meltzer & Bailey 2003, S. 176). Dies trifft auch auf die Trennschärfen der einzelnen Items zu ($r_{it} = .49$ bis $.68$), welche in einem hohen Bereich angesiedelt sind.

Tabelle 8: Deskriptive Skalenanalyse Prosoziales Verhalten

Skala	MZP	n	M	SD	α
Prosoziales Verhalten (5 Items)	Prä	468	4.36	0.58	.76
	Post	467	4.22	0.62	.78
	Follow-up	462	4.17	0.76	.84

Durchsetzungsfähigkeit

Durchsetzungsfähigkeit als die Fähigkeit zur „Durchsetzung eigener Interessen“ (Spinath 2002, S. 18) gilt neben Anpassungsfähigkeit als zentrale Dimension und fester Bestandteil verschiedener Konzepte sozialer Kompetenzen (vgl. Kanning 2002, S. 154).

Im Fragebogen wurde diese Dimension sozialer Kompetenzen über die Skala *Durchsetzungsfähigkeit* (Fend & Prester 1986) abgebildet. Die im Rahmen der Konstanzer Jugendstudie „Entwicklung im Jugendalter“ entwickelte Skala musste für die Zielgruppe sprachlich modifiziert werden. Dies geschah in Anlehnung an die von Frey (2013) gewählten Formulierungen und die Überarbeitung dieser in Zusammenarbeit mit einer Lehrkraft. Da die sechs Items durchgehend negativ gepolt sind – ein Beispielitem lautet „Ich glaube, ich kann mich nicht so gut durchsetzen wie andere“ – wurden sie für die Auswertung rekodiert, damit analog zu den anderen Skalen hoch ausgeprägte Werte auf der Skala auf eine hoch ausgeprägte Durchsetzungsfähigkeit hindeuteten. Im Original sind die

Items dichotom, mit „stimmt“ oder „stimmt nicht“ (Fend & Prester 1986, S. 94) zu beantworten.

Die interne Konsistenz dieser Skala kann zu allen drei Erhebungszeitpunkten als ausreichend betrachtet werden, auch die Trennschärfen der einzelnen Items ($r_{it} = .36$ bis $.68$) sind im mittleren bis hohen Bereich angesiedelt.

Tabelle 9: Deskriptive Skalenanalyse Durchsetzungsfähigkeit

Skala	MZP	n	M	SD	α
Durchsetzungsfähigkeit (6 Items)	Prä	468	3.06	0.91	.76
	Post	463	3.22	0.93	.80
	Follow-up	455	3.37	0.98	.83

Konfliktlösefähigkeit

Zwischenmenschliche Konflikte gewaltfrei, konstruktiv und unter Berücksichtigung der eigenen und der fremden Bedürfnisse lösen zu können wird in verschiedenen Konzeptualisierungen sozialer Kompetenzen als wichtige Dimension beschrieben (vgl. Kanning 2002, S. 154; Rose-Krasnor 1997, S. 123; DuBois u.a. 2003, S. 405). Konfliktlösefähigkeit impliziert, „die eigenen Interessen gegenüber anderen zu vertreten, sich – wo nötig – durchzusetzen, Rücksicht zu nehmen und die Emotionen zu regulieren, sowie Wissen über sich und den Umgang mit dem Konfliktpartner, darüber, wann man besser aufgeben, Kompromisse eingehen oder verzichten sollte“ (Simoni u.a. 2016, S. 16).

Die Konfliktlösefähigkeit der einzelnen Schüler*innen wurde mittels der Skala *Effektive Handhabung interpersonaler Konflikte* des „Interpersonal Competence Questionnaire“ (ICQ, Buhrmester u.a. 1988; dt. Version Riemann & Allgöwer 1993) erfasst. Fortan wird diese Skala als Konfliktlösefähigkeit bezeichnet. Diese Skala hebt gezielt auf kommunikative und kognitive Kompetenzen in Konfliktsituationen ab, indem bspw. danach gefragt wird, ob in einem Streit genau zugehört wird und ob die Perspektive des anderen eingenommen werden kann. Ein hierauf bezogenes Beispielitem lautet: „Bei einem Streit mit einem Freund versetze ich mich auch in seine Lage, um seine Sicht der Dinge zu verstehen.“ Das Originalantwortformat sieht zwar auch eine fünfstufige Skalierung vor, jedoch mit den Antwortlabels -2, -1, 0, +1, +2 (für eine Erläuterung der Bedeutung der einzelnen Label siehe Riemann und Allgöwer 1993, S. 156). Auch diese im Ursprung für eine ältere Zielgruppe entwickelte Skala musste sprachlich angepasst werden. Hierbei erfolgte eine Orientierung an Spörber (2006, S. 176). Die weitere sprachliche Überarbeitung der schon von Spörber umformulierten acht

Items erfolgte wieder in Zusammenarbeit mit einer Lehrerin der Sekundarstufe eins. Hohe Werte auf der Skala weisen auf eine hoch ausgeprägte kommunikative Fähigkeit im Streitfall hin.

Auch diese acht Items zeigen über alle drei Erhebungszeitpunkte hinweg zufriedenstellende mittlere bis hohe Trennschärfen ($r_{it} = .27$ bis $.66$) und ausreichende Reliabilitäten.

Tabelle 10: Deskriptive Skalenanalyse Konfliktlösefähigkeit

Skala	MZP	n	M	SD	α
Konfliktlösefähigkeit (8 Items)	Prä	464	3.46	0.75	.77
	Post	463	3.41	0.79	.83
	Follow-up	456	3.41	0.82	.81

Viktimisierung und Aggression

Ein Schwerpunkt des Trainings besteht darin, zur Reduktion von Aggression (dabei insbesondere zur Reduktion von Mobbing) und Viktimisierung beizutragen. Wie in Tabelle 3 (siehe Kap. 2.3.3) ersichtlich, werden beide Dimensionen als negative soziale Kompetenzen aufgefasst. In der sozialpsychologischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung wird *Aggression* als ein soziales Verhalten konzeptualisiert, welches von einem Individuum oder einer Gruppe ausgeht und darauf ausgerichtet ist, eine Zielperson oder Zielgruppe, welche eine Vermeidungsabsicht verfolgt, absichtlich zu schädigen. Diese Schädigung erfolgt entweder direkt (physisch oder verbal) oder indirekt (relational) (vgl. Krahe 2016, S. 125; Schäfer 2015, S. 17; Petermann & Petermann 2015, S. 11; Popp 2015, S. 116). *Mobbing* kann dabei als „Spezialfall“ aggressiven Verhaltens“ (Scheithauer, Hayer & Petermann 2003, S. 19; siehe auch Schubarth 2013, S. 17; Schick 2012, S. 243; Smith u.a. 1999) betrachtet werden. Kennzeichnend für Mobbing ist hierbei „die systematische, wiederholte Aggression gegen Schwächere über einen längeren Zeitraum“ (Schäfer 2015, S. 20). In der internationalen Forschung wird für Mobbing an Schulen der Begriff *Bullying* verwendet. Oftmals werden hierzulande beide Begriffe synonym verwendet (vgl. Schubarth 2013, S. 17). Die Entstehung und Aufrechterhaltung eines Mobbinggeschehens ist dabei nicht Resultat eines dyadischen Prozesses zwischen Täter und Opfer, sondern eine ganze Gruppe ist daran beteiligt (vgl. Schäfer 2015, S. 20; Hörmann & Stoiber 2015, S. 179; von Marées & Petermann 2010, S. 14; Olweus 2006, S. 23; Schäfer & Kulis 2005,

S. 220). Neben dem/der/den Täter*innen tragen weitere Beteiligte, wie Assistenten, Verstärker und Zuschauer⁷⁷, dazu bei, dass jemand viktimisiert⁷⁸, das bedeutet zum Opfer gemacht, wird.

Im Fragebogen wurde anhand der Skalen *Aggression* und *Viktimisierung* der Kinderversion des „Bullying- und Viktimisierungsfragebogen“ (BVF-K, von Marées & Petermann 2010) abgefragt, inwiefern das befragte Kind in einem bestimmten Zeitraum selbst aggressive Handlungen ausübte oder gegen es gerichtete aggressive Handlungen von anderen erleben musste.

Hohe Werte auf den Skalen Viktimisierung und Aggression repräsentieren die Häufigkeit, mit welcher das Kind aggressiven Handlungen seitens seiner Mitschüler*innen ausgesetzt ist oder sich selbst aggressiv geriert. Die Skalen bestehen aus jeweils neun Items, wobei nur jeweils acht in die Skalenberechnung Eingang finden. Item eins der Skala Viktimisierung und Item neun der Skala Aggression stellen Ein- bzw. Ausgangsfragen dar.

Anders als im Original wurden die Items nicht gegenwartsbezogen, sondern retrospektiv ausgerichtet formuliert. Im Anweisungstext für die Schüler*innen finden sich sodann auch Hinweise darauf, auf welchen Zeitraum bezogen sie die Frage beantworten sollen, für den ersten Erhebungszeitpunkt bspw.: „Schätze hier bitte ein, wie oft dir seit Beginn dieses Schuljahres bis heute von deinen Klassenkameraden geholfen wurde oder wie oft du von ihnen geärgert wurdest. Du wirst auch gefragt, wie oft du andere geärgert oder ihnen geholfen hast.“

Ein Beispielitem für Viktimisierung ist „Wie oft wurdest du von anderen Kindern geschubst, geschlagen oder getreten?“ und für Aggression „Wie oft hast du anderen

⁷⁷ Nach wie vor aktuell und vielfach zitiert (bspw. Smith 2011, S. 31; von Marées und Petermann 2010, S. 14) wird der von Salmivalli und Kollegen 1996 entwickelte Ansatz der „participant roles“. In Schulklassen seien in der Regel neun von zehn Schüler*innen in unterschiedlichen Rollen am Mobbinggeschehen beteiligt. Folgende Rollen gehen auf die Untersuchungen von Salmivalli u.a. (1996, S. 4) zurück: Täter (bullies); aktive Assistenten der Täter (assistants); Verstärker, die das Geschehen durch Aufmerksamkeit, lachen, etc. unterstützen (reinforcers); Verteidiger (defenders); Außenstehende, die sich zurückhalten und nichts tun (outsiders) und Opfer (victims) (vgl. Salmivalli u.a. 1996, S. 4). Smith (2011, S. 31) weist darauf hin, dass andere Forscher noch outsider und bystander voneinander unterscheiden, wobei sie die nach Salmivalli u.a. 1996 bezeichneten outsider mit bystander bezeichnen. Diese bekommen zwar etwas mit, halten sich aber komplett raus, wohingegen outsider gar nichts mitbekommen.

⁷⁸ Der Begriff der Viktimisierung entstammt der Kriminologie und bezieht sich dort darauf, dass jemand durch eine kriminelle Handlung zum Opfer gemacht wird. In der Sozialwissenschaft kann unter Viktimisierung sowohl eine Zuschreibung dieses Status als auch ein Selbstverständnis von der eigenen Person als Opfer verstanden werden.

Kindern absichtlich weh getan?“ Im Original ist mit [0] „nie“, [1] „manchmal“, [2] „oft“ ein dreistufiges Antwortformat vorgesehen (von Marées & Petermann 2010, S. 22). In der hier vorgestellten Untersuchung wurde in Anlehnung an das gewählte Antwortformat der anderen Skala auch eine fünfstufige Skalierung vorgenommen. Die Abfrage der Häufigkeiten erfolgte in Anlehnung an die Empfehlung von Rohrman (1978) (vgl. Bühner 2011, S.113), wobei „gelegentlich“ als mittlere Antwortoption dabei vor dem Hintergrund der Annahme einer leichteren Verständlichkeit durch „manchmal“ ersetzt wurde. Anders als bei den anderen Skalen im Rahmen dieser Erhebung (siehe hierzu Kap. 1.4) lauten die Antwortlabels bei diesen beiden Skalen: [1] nie, [2] selten, [3] manchmal, [4] oft, [5] immer.

Die Reliabilität der Skala *Viktimisierung* ist zu allen drei Erhebungszeitpunkten im mittleren Bereich angesiedelt, die Trennschärfen hingegen liegen sogar im mittleren bis hohen Bereich (r_{it} = .48 bis .74).

Tabelle 11: Deskriptive Skalenanalyse Viktimisierung

Skala	MZP	n	M	SD	α
Viktimisierung (8 Items)	Prä	460	1,94	0,72	.86
	Post	466	1,96	0,71	.88
	Follow-up	455	1,98	0,74	.88

Auch die Reliabilität der Skala *Aggression* gilt zu allen drei Erhebungszeitpunkten als mittel bis hoch und die Trennschärfen (r_{it} = .36 bis .80) sind in einem mittleren bis hohen Bereich angesiedelt.

Tabelle 12: Deskriptive Skalenanalyse Aggression

Skala	MZP	n	M	SD	α
Aggression (8 Items)	Prä	462	1,52	0,51	.83
	Post	458	1,59	0,55	.86
	Follow-up	454	1,67	0,72	.91

5.3.1.3 Klassenklima

Das Klassenklima bemisst sich zum einen an den Beziehungen der Schüler*innen untereinander und zum anderen an der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen. Im Training wird schwerpunktmäßig die Beziehung der Schüler*innen untereinander fokussiert. Vorrangiges Ziel des Trainings ist dabei, das Klassenklima zu stärken, indem das Ausmaß an Aggression und Ausgrenzung unter den Schüler*innen reduziert wird. Es galt daher, Skalen zu identifizieren,

die dies auf Klassenebene messen. Möglich ist dies mit den „Landauer Skalen zum Sozialklima. 4. bis 13. Klassen“ (LASSO 4-13, von Saldern & Littig 1996). Das Originalinstrument beinhaltet fünf Skalen zur Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung und sechs Skalen zur Schüler*innen-Schüler*innen-Beziehung. In gemeinsamer Absprache zwischen Studienleitung und Programmentwicklern wurden drei Skalen ausgewählt, die die Beziehung unter den Schüler*innen (*Ausmaß der Cliquenbildung*, *Diskriminierung von Mitschülern*, *Aggression gegen Mitschüler*) abbilden und eine Skala, die die Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung (*Aggression gegen den Lehrer*) widerspiegelt. Die Skalen wurden geschlechtersensibel umbenannt: *Diskriminierung von Mitschüler*innen*, *Aggression gegen Mitschüler*innen* und *Aggression gegen die Lehrkraft*. *Ausmaß der Cliquenbildung* wurde auf *Cliquenbildung* gekürzt.

Niedrige Werte auf den ersten drei Skalen geben an, dass die Schüler*innen-Schüler*innen-Beziehungen in der Klasse von einem engen Zusammenhalt der Klassengemeinschaft geprägt sind, die Klasse sich nicht in Cliquen aufspaltet, die untereinander nichts miteinander zu tun haben und wenig Diskriminierung und Aggression stattfinden. Niedrige Werte im Bereich der *Aggression gegen die Lehrkraft* deuten auf eine gute Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung hin: „Die Schüler geben Auskunft darüber, wie das Verhältnis zwischen der Klasse und dem Lehrer entwickelt ist“ (von Saldern & Littig 1996, S. 9). Die Items dieser vier Skalen sind im Originalinstrument vierstufig mit „trifft gar nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“ (von Saldern & Littig 1996, S. 7) skaliert.

Aufgrund der Notwendigkeit, den Fragebogen im Rahmen einer Schulstunde ausfüllen zu können, wurde an dieser Stelle entschieden, diese Skalen nachrangig zu denen der sozialen Kompetenzen zu behandeln und hierbei ggf. zu kürzen. In das finale Instrument wurden dann nur Items aufgenommen, die in der Validierung der Endform des Instruments hohe Trennschärfen von $r_{it} \geq .50$ aufwiesen. Die Skala *Cliquenbildung* setzte sich sodann aus sieben Items (ursprünglich zehn Items) zusammen, die Skalen *Aggression gegen Mitschüler*innen* (im Original sieben Items) und *Diskriminierung von Mitschüler*innen* (im Ursprung sechs Items) enthielten jeweils fünf Items. Die Skala *Aggression gegen die Lehrkraft* wurde mit allen acht Items in das finale Erhebungsinstrument aufgenommen.

Cliquenbildung

Ein Beispielitem lautet: „Bestimmte Schüler arbeiten nur mit ihren engen Freunden zusammen.“ Die Reliabilität der Skala *Cliquenbildung* ist zu allen drei Erhebungszeitpunkten zufriedenstellend. Dies trifft auch auf die Trennschärfen ($r_{it} = .32$ bis $.67$) der einzelnen Items zu, welche in einem mittleren bis hohen Bereich angesiedelt sind.

Tabelle 13: Deskriptive Skalenanalyse Cliquenbildung

Skala	MZP	n	M	SD	α
Cliquenbildung (7 Items)	Prä	460	2.87	0.86	.82
	Post	457	2.84	0.81	.81
	Follow-up	458	2.85	0.89	.85

*Aggression gegen Mitschüler*innen*

„Einzelne Schüler ärgern oft Mitschüler“ lautet eines der Items der Skala. Die Reliabilität der Skala ist zu allen drei Erhebungszeitpunkten zufriedenstellend. Die Trennschärfen der einzelnen Items ($r_{it} = .49$ bis $.76$) sind als hoch anzusehen.

Tabelle 14: Deskriptive Skalenanalyse Aggression gegen Mitschüler*innen

Skala	MZP	n	M	SD	α
Aggression gegen Mitschüler*innen (5 Items)	Prä	464	2.83	1.00	.82
	Post	464	2.69	1.00	.86
	Follow-up	456	2.58	1.04	.88

*Diskriminierung von Mitschüler*innen*

Ein Beispielitem: „Schüler, die sich vor einiger Zeit unbeliebt gemacht haben, werden immer noch abgelehnt.“ Die Reliabilität der Skala ist zu allen drei Erhebungszeitpunkten zufriedenstellend, die Trennschärfen der einzelnen Items ($r_{it} = .57$ bis $.75$) fallen durchweg hoch aus.

Tabelle 15: Deskriptive Skalenanalyse Diskriminierung von Mitschüler*innen

Skala	MZP	n	M	SD	α
Diskriminierung von Mitschüler*innen (5 Items)	Prä	465	3.17	1.00	.84
	Post	467	3.04	0.98	.84
	Follow-up	460	2.99	1.02	.86

Aggression gegen die Lehrkraft

Ein Beispielitem auf dieser Skala lautet: „Verschiedene Schüler geben der Person freche Antworten“. Hier wurde der Wortlaut geringfügig modifiziert. In der Originalversion wird anstelle von „Person“ „Lehrer“ verwendet. Da im Vorfeld

der Datenerhebung nicht eindeutig war, ob ausschließlich Lehrkräfte das Training begleiten und weiterführen würden oder dies ggf. auch durch Schulsozialarbeiter*innen übernommen würde, wurde diese Version gewählt. Während der Durchführung der Datenerhebung haben die Testleiter*innen den Schüler*innen jedoch im Vorfeld gesagt, dass sie „Person“ durch Frau X oder Herrn Z ersetzen können, die/der das Training von schulischer Seite begleitet und weiterführt. Die Skala weist eine gute Homogenität auf und auch die Trennschärfen ($r_{it} = .68$ bis $.81$) sind sehr zufriedenstellend.

Tabelle 16: Deskriptive Skalenanalyse Aggression gegen die Lehrkraft

Skala	MZP	n	M	SD	α
Aggression gegen die Lehrkraft (8 Items)	Prä	466	2.49	1.03	.92
	Post	465	2.39	1.03	.93
	Follow-up	464	2.51	1.10	.94

5.3.1.4 *Abschließende Beurteilung des Trainings zum dritten Erhebungszeitpunkt*

Da neben der Veränderung Wirkung auch über die Reaktion der Teilnehmenden auf das Training und einen Wissenszuwachs ermittelt werden kann (siehe hierzu Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, Kap. 3.2), wurden zum dritten Erhebungszeitpunkt zusätzlich Fragen zur Reaktion auf das Training und zu bestimmten, im Training vermittelten Wissensbestandteilen formuliert. Die Reaktion der Schüler*innen auf den/die Trainer*in und zum Training wurde anhand von acht standardisierten Fragen abgefragt. Anhand von vier offenen Fragen zu zentralen Inhalten des Trainings wurde der Wissensstand abgefragt.

Die Wirkungen des Trainings wurden schwerpunktmäßig über eine indirekte Veränderungsmessung ermittelt. Bestimmte Aspekte sozialer Kompetenzen und des Klassenklimas wurden zu drei Zeitpunkten erfasst und deren Entwicklung wurde statistisch analysiert. Da Veränderungen auch direkt gemessen werden können, wurden zum dritten Erhebungszeitpunkt auch direkte Fragen zu konkreten Veränderungen gestellt. Darüber hinaus wurden elf Fragen zur direkten Veränderungsmessung formuliert. Diese bezogen sich zum einen auf die gesamte Klasse und zum anderen auch auf das einzelne Kind. Zusätzlich konnten die Schüler*innen in einem offenen Antwortformat angeben, was ihnen im Training gut und was ihnen nicht so gut gefallen hat.

Durch den Verzicht auf die Items zur Aggressionslegitimation, die noch Inhalt des Fragebogens zu den Erhebungszeitpunkten eins und zwei waren (siehe hierzu Kap. 5.3.1.2), konnte der Fragebogenumfang beibehalten werden.

Die einzelnen Items werden bei der Beschreibung der Ergebnisse in Kapitel 6.5 aufgelistet, weshalb an dieser Stelle darauf verzichtet wird.

5.3.2 Fragebogen Lehrkräfte

Eine Befragung der Lehrkräfte mittels standardisierter Fragebögen erfolgte auch zu zwei (soziale Kompetenzen) bzw. drei Zeitpunkten (Klassenklima). Auch hier waren die eingesetzten Fragebögen für die Trainings- und Kontrollklassen über alle drei Erhebungszeitpunkte hinweg nahezu identisch.

Gegliedert wurde der Fragebogen durch eine Anordnung der Skalen in thematische Blöcke. In einer vorangehenden Kurzbeschreibung wurde erläutert, worum es bei den folgenden Fragen gehen würde (z.B. Aussagen zu dem prosozialem Verhalten, der Kooperation und der Selbstwahrnehmung des Kindes; Aussagen zu der Aggression und Viktimisierung des Kindes; Aussagen zu dem Klima in der Klasse; Aussagen dazu, wie sich die Schülerinnen und Schüler der Klasse Ihnen gegenüber verhalten). Angehängt sind die Fragebögen zur Einschätzung einzelner Schüler*innen (Anhänge 9 und 10 für MZP 1, sowie Anhänge 20 und 21 für MZP 3) und zur Einschätzung des Klassenklimas (Anhänge 11 und 12 für MZP 1, sowie Anhänge 21 bis 25 für MZP 2 und 3) in Trainings- und Kontrollklassen.

5.3.2.1 Demographische und sonstige Merkmale

Zum ersten Erhebungszeitpunkt erfolgte zunächst eine Erfassung personenbezogener Angaben, bevor die Lehrkräfte zum Klassenklima befragt wurden. Die Lehrkräfte wurden gebeten, zwölf Fragen zu ihrer Person zu beantworten. Neben den üblichen Eingangsfragen zum Geschlecht und Geburtsdatum wurden Fragen zur Tätigkeit an der Schule, zur Berufserfahrung, zu den Erfahrungen mit dem Programm „Sozialtraining und Mobbingintervention“ und zu dem generellen Einsatz von Methoden zur Stärkung der Klassengemeinschaft gestellt. Ausgewählte Angaben wurden für die Beschreibung der Stichprobe genutzt, eine genaue Bezugnahme darauf erfolgt in Kapitel 5.4.2.

5.3.2.2 Soziale Kompetenzen

Zu zwei Zeitpunkten – zum Prä- und Follow-up-Erhebungszeitpunkt⁷⁹ – haben die Lehrkräfte Einschätzungen zu neun Teilaspekten sozialer Kompetenzen für jeden/jede Schüler*in abgegeben. Für die Skalen *prosoziales Verhalten*, *Viktimisierung* und *Aggression* lagen jeweils parallelisierte Lehrkraftversionen vor, für *Konfliktlöse-* und *Durchsetzungsfähigkeit* nicht. Durchsetzungsfähigkeit wurde aber über die im Folgenden zu erläuternde Skala *angemessene Selbstbehauptung* erfasst.

Die Lehrkräfte haben zudem eine Einschätzung für die unter Kap. 5.1 zusätzlich aufgeführten Zielkriterien (*Kooperation*, *Selbstwahrnehmung*, *Selbstkontrolle* und *Einfühlungsvermögen*) abgegeben, für die keine Einschätzung der Schüler*innen vorliegt, da das Instrument ansonsten zu umfangreich geraten wäre. Eine Operationalisierung erfolgte über fünf von sechs Subskalen⁸⁰ zur „sozial-emotionalen Kompetenz (= Sozialverhalten)“ (Petermann & Petermann 2013, S. 7) der „Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten“ (LSL, Petermann & Petermann 2013).⁸¹ Die Skalen lauten *Kooperation*, *Selbstkontrolle*, *angemessene Selbstbehauptung*, *Selbstwahrnehmung* und *Hilfsbereitschaft und Einfühlungsvermögen*. Jede der Skalen besteht aus fünf Items. *Angemessene Selbstbehauptung* wird im

⁷⁹ Da die Beantwortung von ca. 50 Items pro Kind bei einer durchschnittlichen Klassenstärke von ca. 23 ein hohes zeitliches Engagement von den Lehrkräften erfordert, wurde bewusst entschieden, diese Einschätzung nur zu zwei und nicht zu drei Zeitpunkten einzuholen. Vor dem Hintergrund des teilweisen Dropouts der Lehrkräfte aus der Befragung (siehe Kap. 5.4.2) ist diese Entscheidung als richtig einzuschätzen, ist doch davon auszugehen, dass eine dritte Abfrage zu einem noch höheren Dropout geführt hätte.

⁸⁰ Das Originalkonstrukt der Skala Sozialverhalten der „Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten“ (Petermann & Petermann 2013) besteht aus sechs Subskalen. Die ursprüngliche Struktur der Skala wurde beibehalten, indem die Subskala *Sozialkontakt* auch Eingang in das Instrument fand. Die beiden Autor*innen beschreiben diese sechs Aspekte sozialer Kompetenzen als besonders voraussetzungsvoll für schulischen Erfolg, so zeige sich bspw. eine enge positive Korrelation mit dem Notendurchschnitt des letzten Zeugnisses (vgl. Petermann & Petermann 2013, S. 19). Sozialkontakt wird im Rahmen des in dieser Arbeit untersuchten Trainings jedoch nicht explizit trainiert. Da eine tiefergehende Analyse dieser Werte vor dem Hintergrund der mangelnden Passung mit den Trainingsinhalten überflüssig war, wird auf eine detaillierte Beschreibung dieser Subskala inklusive einer deskriptiven Datenanalyse an dieser Stelle verzichtet.

⁸¹ Es gibt auch eine parallele Version für Schüler*innen ab Klasse vier, die „Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten“ (SSL, Petermann & Petermann 2014). Da der Fragebogenumfang bei den Schüler*innen jedoch zu begrenzen war, wurde, wie in Kap. 5.3.1.2 benannt, die Entscheidung getroffen, nur eine Einschätzung der Lehrkräfte einzuholen.

Folgenden mit *Durchsetzungsfähigkeit* überschrieben, da hierunter die angemessene Durchsetzung eigener Interessen gefasst wird und die Nähe zu der Skala im Fragebogen der Schüler*innen besser deutlich wird. *Hilfsbereitschaft und Einfühlungsvermögen* wird auf *Einfühlungsvermögen* verkürzt. Im Original sind die Skalen vierstufig skaliert: „Verhalten tritt nie auf“, „Verhalten tritt selten auf“, „Verhalten tritt manchmal auf“, „Verhalten tritt häufig auf“ (Petermann & Petermann 2013, S. 22).

Prosoziales Verhalten

Erfasst wurde diese Dimension sozialer Kompetenzen anhand der Lehrkraftversion der Skala *Prosoziales Verhalten* des „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ-T, Goodman 1997). Da eine Definition der Skala bereits bei der Beschreibung des Fragebogens für die Schüler*innen vorgenommen wurde, wird an dieser Stelle darauf verzichtet (siehe Kap. 5.3.1.2).

Hohe Werte auf den fünf Items deuten auf eine hohe prosoziale Orientierung hin. Ein Beispielitem lautet: „Teilt gerne mit anderen Kindern (Süßigkeiten, Spielzeug, Buntstifte usw.).“ Die fünf Items sind im Originalinstrument mit „nicht zutreffend“, „teilweise zutreffend“ und „eindeutig zutreffend“ (Goodman 2005, S. 1) dreistufig skaliert.

Sowohl die Reliabilitäten der Skala als auch die Trennschärfen der einzelnen Items (r_{it} = .65 bis .85) erweisen sich als hoch.

Tabelle 17: Deskriptive Skalenanalyse Prosoziales Verhalten

Skala	MZP	n	M	SD	α
Prosoziales Verhalten (5 Items)	Prä	234	3.93	0.80	.90
	Follow-up	232	3.98	0.78	.92

Viktimisierung und Aggression

Wie die Skala zum prosozialem Verhalten werden diese beiden Skalen bei der Beschreibung des Fragebogens für die Schüler*innen definiert, weswegen an dieser Stelle darauf verzichtet werden kann (siehe Kap. 5.3.1.2).

Diese beiden Teilbereiche negativer sozialer Kompetenzen wurden anhand der Skalen *Aggression* und *Viktimisierung* der Lehrerversion des „Bullying- und Viktimisierungsfragebogens“ (BVF-L, von Marées & Petermann 2010) operationalisiert. Hiermit wird zum einen die Perspektive der Lehrkräfte auf das von einzelnen Schüler*innen ausgeübte Maß an Aggression erfasst. Andererseits wird die Einschätzung der Lehrkräfte zum Ausmaß der von einzelnen Schüler*innen erlebten

Viktimisierung eingeholt. Hohe Werte auf den Skalen Viktimisierung und Aggression repräsentieren die Häufigkeit, mit welcher das betreffende Kind aggressiven Handlungen seitens seiner Mitschüler*innen ausgesetzt ist oder sich selbst aggressiv geriert. Die Skalen bestehen aus jeweils sieben und acht Items. Ein Beispielitem für Viktimisierung: „Das Kind hat wenig oder gar keine engen Freunde und ist häufig allein“, und für Aggression: „Das Kind nutzt körperliche Gewalt (oder droht mit Gewalt), um andere Kinder zu dominieren“. Im Originalinstrument wird eine dreistufige Skalierung der Antworten mit [0] „nicht zutreffend“, [1] „teilweise zutreffend“ und [2] „eindeutig zutreffend“ (von Marées & Petermann 2010) vorgenommen. Anders als im Fragebogen für die Schüler*innen, die die Fragen mit [1] nie, [2] selten, [3] manchmal, [4] oft oder [5] immer beantworteten, lauten die Antwortlabels im Lehrkraftbogen auch [1] falsch, [2] eher falsch, [3] teils/teils, [4] eher richtig oder [5] richtig.

Reliabilitäten und Itemtrennschärfen ($r_{it} = .50$ bis $.86$) der Skala *Viktimisierung* fallen jeweils zufriedenstellend aus.

Tabelle 18: Deskriptive Skalenanalyse Viktimisierung

Skala	MZP	n	M	SD	α
Viktimisierung (7 Items)	Prä	237	1.64	0.68	.88
	Follow-up	239	1.58	0.68	.92

Auch die Reliabilitäten und Itemtrennschärfen ($r_{it} = .43$ bis $.86$) der Skala *Aggression* sind in einem mittleren bis hohen Bereich angesiedelt.

Tabelle 19: Deskriptive Skalenanalyse Aggression

Skala	MZP	n	M	SD	α
Aggression (8 Items)	Prä	242	1.82	0.77	.90
	Follow-up	239	1.70	0.75	.91

Kooperation

Wie bereits eingangs des Kapitels erläutert, wurden die folgenden Aspekte sozialer Kompetenzen über Subskalen der „Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten“ (LSL, Petermann & Petermann 2013) operationalisiert.

Im Verständnis der Autor*innen gilt ein Kind als kooperativ, wenn es kompromissbereit ist, Beiträge anderer annehmen kann, eine gemeinsame Zielfindung anstrebt und dabei Freude hat (vgl. Petermann & Petermann 2013). Ein Beispielitem lautet: „Arbeitet mit anderen in einer Gruppe zusammen“.

Die Reliabilität ist zu beiden Erhebungszeitpunkten zufriedenstellend. Dies trifft auch auf die Trennschärfen der einzelnen Items ($r_{it}=.67$ bis $.77$) zu.

Tabelle 20: Deskriptive Skalenanalyse Kooperation

Skala	MZP	n	M	SD	α
Kooperation (5 Items)	Prä	243	4.09	0.69	.88
	Follow-up	240	4.12	0.72	.89

Selbstwahrnehmung

Unter Selbstwahrnehmung wird die Fähigkeit gefasst, eigene Gefühle wahrzunehmen, eigenes (Fehl-)Verhalten zu beschreiben und zu erkennen und die Folgen realistisch einzuschätzen (vgl. Petermann & Petermann 2013). Hohe Werte auf der Skala Selbstwahrnehmung repräsentieren die Fähigkeit eines Kindes, eigene Gefühle wahrzunehmen und die Folgen eigenen Handelns realistisch einzuschätzen. Beispielitem: „Sieht bei Konflikten mit anderen eigene Fehler“. Reliabilitäten und Itemtrennschärfen ($r_{it}= .66$ bis $.80$) fallen jeweils hoch aus.

Tabelle 21: Deskriptive Skalenanalyse Selbstwahrnehmung

Skala	MZP	n	M	SD	α
Selbstwahrnehmung (5 Items)	Prä	245	3.87	0.77	.88
	Follow-up	242	3.93	0.82	.91

Selbstkontrolle

Eigene Impulse kontrollieren, Bedürfnisse aufschieben, Kritik annehmen und mit Misserfolgen gut umgehen können bilden zusammengenommen Selbstkontrolle ab (vgl. Petermann & Petermann 2013). Hohe Werte auf der Skala weisen auf eine hohe Fähigkeit hin, Bedürfnisse aufzuschieben und Impulse zu kontrollieren. Eine weitere zugehörige Fähigkeit wird mit dem Beispielitem „Geht mit Kritik angemessen um“ abgefragt. Auch hier fallen die Reliabilitäten und Itemtrennschärfen ($r_{it}= .66$ bis $.80$) hoch aus.

Tabelle 22: Deskriptive Skalenanalyse Selbstkontrolle

Skala	MZP	n	M	SD	α
Selbstkontrolle (5 Items)	Prä	245	3.80	0.85	.89
	Follow-up	244	3.90	0.82	.90

Einfühlungsvermögen

Unter die Skala fassen die Autoren die Fähigkeit, zu erkennen, wann Hilfe gebraucht wird und die Motivation, aus eigenem Antrieb heraus zu helfen, zu trösten und zu teilen (vgl. Petermann & Petermann 2013). Ein Beispielitem lautet: „Erkennt, wenn andere Hilfe brauchen“.

Die Reliabilität ist zu beiden Erhebungszeitpunkten zufriedenstellend. Dies trifft auch auf die Trennschärfen ($r_{it} = .81$ bis $.90$) der einzelnen Items zu.

Tabelle 23: Deskriptive Skalenanalyse Einfühlungsvermögen

Skala	MZP	n	M	SD	α
Einfühlungsvermögen (5 Items)	Prä	244	3.91	0.86	.94
	Follow-up	242	4.04	0.85	.96

Durchsetzungsfähigkeit

Mit dieser Skala wird die angemessene „Durchsetzung eigener Interessen“ (Spinath 2002, S. 18) indem die eigene Meinung, Wünsche und Kritik angemessen geäußert und auf das Verhalten anderer adäquat reagiert werden kann, abgebildet (vgl. Petermann & Petermann 2013). Hohe Werte auf der Skala bedeuten, dass jemand seine eigenen Interessen angemessen durchzusetzen vermag. Beispielitem: „Äußert eigene Meinungen angemessen“.

Auch diese Skala erreicht zu beiden Erhebungszeitpunkten hohe Reliabilitäten und Itemtrennschärfen ($r_{it} = .64$ bis $.88$).

Tabelle 24: Deskriptive Skalenanalyse Durchsetzungsfähigkeit

Skala	MZP	n	M	SD	α
Durchsetzungsfähigkeit (5 Items)	Prä	243	3.97	0.81	.90
	Follow-up	244	4.03	0.84	.93

5.3.2.3 Klassenklima

Das Klassenklima wurde von den Lehrkräften auch zu drei Erhebungszeitpunkten abgefragt. Es wurden genau dieselben Skalen und Items wie bei den Schüler*innen verwendet (siehe Kap. 5.2.3.1), weshalb hier nun nur noch von den Skalenanalysen der Angaben der Lehrkräfte berichtet wird. Von Saldern und Littig (1996, S. 4f.) weisen explizit auf die Eignung der Skalen für eine Einschätzung durch Schüler*innen und durch Lehrkräfte hin, um einen Abgleich der Ergebnisse vornehmen zu können.

Cliquenbildung

Die Reliabilität der Skala ist zu allen drei Erhebungszeitpunkten zufriedenstellend. Dies trifft abgesehen von einer Ausnahme auch auf die Trennschärfen der einzelnen Items ($r_{it} = -.22$ bis $.90$) zu.

Tabelle 25: Deskriptive Skalenanalyse Cliquenbildung

Skala	MZP	n	M	SD	α
Cliquenbildung (7 Items)	Prä	15	2.64	0.80	.86
	Post	15	2.33	0.62	.85
	Follow-up	14	2.37	0.51	.73

*Aggression gegen Mitschüler*innen*

Die interne Konsistenz der Skala ist zu allen drei Erhebungszeitpunkten zufriedenstellend, unter den Itemtrennschärfen ($r_{it} = .04$ bis $.84$) befindet sich jedoch auch wieder ein Ausreißer.

Tabelle 26: Deskriptive Skalenanalyse Aggression gegen Mitschüler*innen

Skala	MZP	n	M	SD	α
Aggression gegen Mitschüler*innen (5 Items)	Prä	15	2.97	1.07	.89
	Post	16	2.49	0.71	.82
	Follow-up	16	2.38	0.62	.72

*Diskriminierung von Mitschüler*innen*

Die interne Konsistenz der Skala ist zu allen Erhebungszeitpunkten gut, auch hier befindet sich unter den Itemtrennschärfen ($r_{it} = .28$ bis $.91$) ein Ausreißer.

Tabelle 27: Deskriptive Skalenanalyse Diskriminierung von Mitschüler*innen

Skala	MZP	n	M	SD	α
Diskriminierung von Mitschüler*innen (5 Items)	Prä	13	2.88	1.16	.95
	Post	16	2.46	0.76	.81
	Follow-up	16	2.43	0.65	.80

Aggression gegen die Lehrkraft

Die Items der Skala wurden im Lehrkraftinstrument dann personalisiert. Beispielitem: „Verschiedene Schüler geben mir freche Antworten“. Die Skala weist eine gute innere Homogenität auf und auch die Trennschärfen der einzelnen Items ($r_{it} = .03$ bis $.89$) sind bis auf einen Ausreißer sehr zufriedenstellend.

Tabelle 28: Deskriptive Skalenanalyse Aggression gegen die Lehrkraft

Skala	MZP	n	M	SD	α
Aggression gegen die Lehrkraft (8 Items)	Prä	14	1.43	0.40	.68
	Post	15	1.45	0.43	.88
	Follow-up	16	1.53	0.52	.92

5.3.2.4 *Abschließende Beurteilung des Trainings zum dritten Erhebungszeitpunkt*

Wie den Schüler*innen wurden auch den Lehrkräften zum dritten Erhebungszeitpunkt elf direkte Fragen zu konkreten Veränderungen, die sich zum einen auf die gesamte Klasse als auch auf einzelne Schüler*innen beziehen, gestellt. Auch die Reaktion der Lehrkräfte auf den/die Trainer*in und das Training wurde zum dritten Erhebungszeitpunkt anhand von acht standardisierten Fragen eingeholt, da die Reaktion der Teilnehmenden auf ein Training Hinweise auf die Wirksamkeit geben kann (siehe hierzu Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, Kap. 3.2). Zusätzlich konnten auch die Lehrkräfte in einem offenen Antwortformat angeben, was ihnen im Training gut bzw. nicht so gut gefallen hat und worin ihrer Einschätzung nach der größte Nutzen des Trainings besteht. Da die Programmtreue entscheidenden Einfluss auf den Erfolg einer Maßnahme hat (siehe hierzu Kap. 3.3), wurden die Lehrkräfte auch zu verschiedenen Aspekten derselben befragt. Zunächst wurde die Haltung der Lehrkräfte gegenüber dem Training anhand von elf Fragen zur Eignung einzelner Aspekte des Trainings für unterschiedliche Zwecke abgefragt. Darüber hinaus wurden Fragen zur Häufigkeit der Anwendung von elf einzelnen Methoden und Übungen im Nachgang an das zweitägige Training gestellt. Letztlich wurde auch abgefragt, ob darüber hinaus sonstige Methoden und Übungen zum sozialen Lernen in den Klassen eingesetzt wurden. Einfluss auf die Durchführungsqualität hat auch, ob die Durchführenden Anerkennung dafür von anderen erhalten. Ob ein Interventionsprogramm im ohnehin vollen Schulalltag mit ausreichendem Engagement durchgeführt werden kann, hängt, neben der Überzeugung von dessen Nutzen und der Wertschätzung durch die Durchführenden, somit auch von der Haltung und Unterstützung der Schulverwaltung und anderen Beteiligten ab (vgl. Dane & Schneider 1998, S. 24). Anhand von sechs Fragen wurden die Lehrkräfte auch hierzu befragt. Die einzelnen Fragen werden bei der Beschreibung der Ergebnisse in Kapitel 6.5 aufgeführt, weshalb an dieser Stelle darauf verzichtet wird.

5.4 Beschreibung der Stichprobe

Im Folgenden werden die Stichproben der Schüler*innen (Kap. 5.4.1) und Lehrkräfte (Kap. 5.4.2) getrennt voneinander anhand ausgewählter Merkmale deskriptiv beschrieben.

5.4.1 Deskriptive Analyse Stichprobe Schüler*innen

Die Schüler*innen-Stichprobe ($N_{\text{Gesamt}} = 689$) setzt sich aus insgesamt 17 Schulen mit 20 Trainings- ($N_{\text{Training}} = 469$ Schüler*innen) und 10 Kontrollklassen ($N_{\text{Kontroll}} = 220$ Schüler*innen) zusammen.

Die Anzahl der analysierbaren Fälle fällt für die drei Erhebungszeitpunkte unterschiedlich aus (siehe Tabelle 29):

Tabelle 29: Stichprobe nach Messzeitpunkt und Trainingsbedingung

Bedingung	Erhebungszeitpunkt		
	Prä	Post	Follow-up
	n	n	n
Trainingsgruppe	441 (68%)	427 (71%)	378 (67%)
Kontrollgruppe	205 (32%)	176 (29%)	186 (33%)
<i>Gesamt</i>	<i>646 (100%)</i>	<i>603 (100%)</i>	<i>564 (100%)</i>

Zum ersten Erhebungszeitpunkt liegen analysierbare Daten von Schüler*innen aus allen 30 Klassen vor. Zum zweiten Messzeitpunkt liegen Daten von Schüler*innen aus 20 Trainings- und 9 Kontrollklassen vor. Eine Gymnasial-Kontrollklasse hat geschlossen nicht an der zweiten Erhebung teilgenommen. Zum dritten Messzeitpunkt liegen dann zu analysierende Daten von Schüler*innen aus 19 Trainings- und 10 Kontrollklassen vor. Von einer Förderschulklasse mit Trainingsbedingung konnten die Daten zum dritten Erhebungszeitpunkt leider nicht berücksichtigt werden, da die Lehrkraft zum dritten Erhebungszeitpunkt die individualisierten Codes für die Schüler*innen verlegt hatte und somit eine Zuordnung der Angaben zu den Angaben der anderen Messzeitpunkte nicht mehr möglich war. Neben dem Wegfall zweier Klassen zu zwei Erhebungszeitpunkten ergibt sich der sonstige Dropout daraus, dass Schüler*innen zum Zeitpunkt einer jeweiligen Befragung bspw. aufgrund von Krankheit abwesend waren, die Klasse verlassen hatten oder die Angaben zu den einzelnen Erhebungszeitpunkten aufgrund fehlender oder mangelhafter Codes nicht einander zugeordnet werden konnten. Zum anderen wurden manche Fragen im Fragebogen übersprungen und nicht beantwortet. Dies kann mehrerlei Gründe haben: Entweder wurden die

Items einfach überlesen oder bewusst nicht beantwortet, aufgrund von Unverständlichkeit oder mangelnder Motivation.

Auch erwähnt werden muss, dass die Teilnahme der Schüler*innen am Training und an den einzelnen Erhebungen ein aktives Einverständnis seitens der Eltern voraussetzte (vgl. Verwaltungsvorschrift Kultusministerium Baden-Württemberg vom 21.09.2002). Es liegt aber nur in einem Fall Kenntnis darüber vor, dass einer Teilnahme an einem Training und der Untersuchung seitens der Eltern nicht zugestimmt wurde.

Daneben erfolgt nun eine deskriptive Beschreibung der Stichprobe nach Geschlecht, Alter, besuchter Schulform und Migrationshintergrund. Die Beschreibung basiert auf den Angaben von 472 Schüler*innen (329 Trainings- und 143 Kontrollklassenschüler*innen), von denen Angaben zu allen drei Erhebungszeitpunkten vorliegen.

Geschlecht

Auch wenn der Jungenanteil in der Kontrollgruppe etwas höher ausfällt als in der Trainingsgruppe, sind die Gruppen statistisch gesehen hinsichtlich ihrer Geschlechterverteilung vergleichbar ($\chi^2(1) = 2.122, p = .145$; Fisher's exakter Test⁸² $p = .087$) (siehe Tabelle 30).

Tabelle 30: Stichprobe nach Trainingsbedingung und Geschlecht

Geschlecht	Trainingsgruppe	Kontrollgruppe	Gesamt
weiblich	162 (49%)	60 (42%)	222 (47%)
männlich	167 (51%)	83 (58%)	250 (53%)
<i>Gesamt</i>	<i>329 (100%)</i>	<i>143 (100%)</i>	<i>472 (100%)</i>

Alter

Die Kinder sind zum ersten Erhebungszeitpunkt zwischen elf und 15 Jahre alt, wobei nur zwei Kinder zum ersten Zeitpunkt der Befragung bereits 15 Jahre alt sind. Der Durchschnitt liegt bei 11.97 Jahren ($SD = 0.53$) (siehe Tabelle 31). Bezüglich der Verteilung des Alters auf die Trainingsbedingung ist festzustellen, dass sich die Gruppen nicht voneinander unterscheiden ($T(466) = .580; p = .562$).

⁸² Wird dann angewendet, wenn die Voraussetzung zur Anwendung des Chi-Quadrat-Tests verletzt ist, d.h. wenn die Stichprobe klein ist, die erwartete Häufigkeit in einzelnen Zellen kleiner fünf ist oder die Fallzahlen in den jeweiligen Teilstichproben stark variieren (vgl. Eid, Gollwitzer & Schmitt 2013, S. 337; Bühl 2012, S. 318).

Tabelle 31: Stichprobe nach durchschnittlichem Alter in Jahren aufgeteilt nach Trainingsbedingung

<i>Bedingung</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Trainingsgruppe	11.96	0.53	328
Kontrollgruppe	12.00	0.52	140
<i>Gesamt</i>	<i>11.97</i>	<i>0.53</i>	<i>468</i>

Schulform

Eine Betrachtung nach Schulform und Trainingsbedingung zeigt, dass es einen Zusammenhang zwischen der besuchten Schulform und der Trainingsbedingung gibt. Über die Hälfte der Schüler*innen beider Bedingungen besuchen eine Werkreal- oder Realschule, gefolgt von Gymnasium und Gemeinschaftsschule (siehe Tabelle 32). Hier ist jedoch festzuhalten, dass sich keine Gemeinschaftsschulklasse in der Kontrollgruppe befindet und die erwartete Zellenhäufigkeit in dieser Zelle somit kleiner fünf ist, in der Trainingsgruppe aber 39 Schüler*innen der Schulform Gemeinschaftsschule zuzuordnen sind. Dies erklärt den statistischen Zusammenhang zwischen der besuchten Schulform und der Zugehörigkeit zur Trainings- oder Kontrollgruppe ($\chi^2(3) = 26.517; p < .001$). Auch besuchen prozentual gesehen mehr Kontrollklassenschüler*innen eine Förderschule als Trainingsklassenschüler*innen.

Tabelle 32: Stichprobe nach Trainingsbedingung und Schulform

	<i>Förder- schule</i>	<i>Gemein- schafts- schule</i>	<i>Gymnasium</i>	<i>Werkreal-/ Realschule</i>	<i>Gesamt</i>
Trainings- gruppe	6 (1,8%)	39 (11,9%)	101 (30,7%)	183 (55,6%)	329 (100%)
Kontroll- gruppe	9 (6,3%)	0 (0%)	37 (25,9%)	97 (67,8%)	143 (100%)
<i>Gesamt</i>	<i>15 (3,2%)</i>	<i>39 (8,3%)</i>	<i>138 (29,2%)</i>	<i>280 (59,3)</i>	<i>472 (100%)</i>

Migrationshintergrund

25,8% aller Schüler*innen haben einen Migrationshintergrund, was bedeutet, dass mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist. 74,2% haben hingegen keinen Migrationshintergrund (siehe Tabelle 33). Haben die Schüler*innen für

beide Elternteile angegeben, dass diese in Deutschland geboren sind, wurden sie selbst als ohne Migrationshintergrund⁸³ kodiert.

Unterschiede zwischen den Gruppen bezüglich des Migrationshintergrunds sind keine festzustellen ($\chi^2(1) = .002, p = .964$; Fisher's exakter Test $p = .525$).

Tabelle 33: Stichprobe nach Trainingsbedingung und Migrationshintergrund

	Migrationshintergrund		Gesamt
	Ja	Nein	
Trainingsgruppe	83 (25,7%)	240 (74,3%)	323 (100%)
Kontrollgruppe	36 (25,9%)	103 (74,1%)	139 (100%)
<i>Gesamt</i>	<i>119 (25,8%)</i>	<i>343 (74,2%)</i>	<i>462 (100%)</i>

Auch sind keine Unterschiede zwischen der besuchten Schulform und dem Migrationshintergrund festzustellen ($\chi^2(3) = 1.171, p = .760$).

Tabelle 34: Stichprobe nach Schulform und Migrationshintergrund

	Migrationshintergrund		Gesamt
	Ja	Nein	
Förderschule	3 (2,5%)	9 (2,6%)	12 (2,6%)
Gemeinschaftsschule	11(9,2%)	26 (7,6%)	37 (8%)
Gymnasium	31 (26,1%)	106 (30,9%)	137 (29,7)
Werkreal-/Realschule	74 (62,2%)	202 (58,9%)	276 (59,7)
<i>Gesamt</i>	<i>119 (100%)</i>	<i>343 (100%)</i>	<i>462 (100%)</i>

Festzuhalten ist daher insgesamt, dass sich Trainings- und Kontrollgruppe in Hinblick auf die soziodemographischen Merkmale nicht von vornherein unterscheiden.

5.4.2 Deskriptive Analyse Stichprobe Lehrkräfte

Die Lehrkraftstichprobe ($N_{\text{Gesamt}} = 30$) setzt sich aus insgesamt 20 Trainings- und zehn Kontrollklassenlehrkräften zusammen. Alle Befragten sind als Lehrkräfte tätig und nicht, wie zu Beginn angenommen, ggf. als Schulsozialarbeiter*innen. Auch hier fällt die Anzahl der analysierbaren Fälle für die drei Erhebungszeitpunkte unterschiedlich aus (siehe Tabelle 35):

⁸³ „Eine Person hat dann einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren ist“ (BAMF 2017). Diese Definition von Migrationshintergrund wurde auch den IGLU-Untersuchungen zugrunde gelegt (vgl. Bos u.a. 2003, S. 276).

Tabelle 35: Stichprobe nach Messzeitpunkt und Trainingsbedingung

Bedingung	Erhebungszeitpunkt		
	Prä	Post	Follow-up
	N	N	N
Trainingsgruppe	18 (72%)	18 (75%)	13 (68%)
Kontrollgruppe	7 (28%)	6 (25%)	6 (32%)
<i>Gesamt</i>	<i>25 (100%)</i>	<i>24 (100%)</i>	<i>19 (100%)</i>

Insgesamt zeigt sich, dass einige der Lehrkräfte nur Angaben zum ersten und dritten Messzeitpunkt abgegeben haben, andere nur zum ersten und zweiten oder zum zweiten und dritten und wiederum andere nur zu einem Erhebungszeitpunkt. Gründe für die Nicht-Teilnahme zu einzelnen Befragungszeitpunkten sind im Einzelnen nicht bekannt. Der stärkere Dropout zum dritten Erhebungszeitpunkt in den Trainingsklassen kann vermutlich mit einem Rückgang der Motivation zur Teilnahme an der Befragung begründet werden, da das Training einerseits bereits ein halbes Jahr zurücklag und andererseits das Schuljahresende nahte. Hier haben Lehrkräfte in der Regel noch viele andere organisatorische Dinge zu bewältigen. Umso erstaunlicher ist daher, dass die Anzahl der an den Befragungen teilnehmenden Kontrollklassenlehrkräfte über den Zeitraum stabil geblieben ist.

Es folgt nun eine deskriptive Beschreibung der Stichprobe nach Geschlecht, Alter, Berufserfahrung und Fortbildungsteilnahme in „Sozialtraining und systemische Mobbingintervention“. Diese Beschreibung basiert auf den Angaben von 16 Lehrkräften (zwölf Trainings- und vier Kontrollklassenlehrkräfte), von denen zu allen drei Erhebungszeitpunkten Angaben vorlagen.

Geschlecht

Die Gruppen sind hinsichtlich ihrer Geschlechterverteilung vergleichbar ($\chi^2(1) = 0.10, p = .755$; Fisher's exakter Test $p = .635$) (siehe Tabelle 36).

Tabelle 36: Stichprobe nach Trainingsbedingung und Geschlecht

Geschlecht	Trainingsgruppe	Kontrollgruppe	<i>Gesamt</i>
weiblich	8 (66,7%)	3 (75%)	<i>11 (68,6%)</i>
männlich	4 (33,3%)	1 (25%)	<i>5 (31,3%)</i>
<i>Gesamt</i>	<i>12 (100%)</i>	<i>4 (100%)</i>	<i>16 (100%)</i>

Alter

Die Lehrkräfte ($N = 15$) sind zum ersten Erhebungszeitpunkt zwischen 28 und 62 Jahre alt, im Durchschnitt 45,57 Jahre ($SD = 12.13$) (siehe Tabelle 37). Die

Verteilung des Alters auf die Trainingsbedingung unterscheidet sich nicht voneinander ($T(13) = .152; p = .881$).

Tabelle 37: Stichprobe nach durchschnittlichem Alter in Jahren aufgeteilt nach Trainingsbedingung

<i>Bedingung</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Trainingsgruppe	45.28	12.69	11
Kontrollgruppe	46.59	12.19	4
<i>Gesamt</i>	<i>45.57</i>	<i>12.13</i>	<i>15</i>

Berufserfahrung

Die Lehrkräfte sind zwischen drei und 41 Jahren im Beruf tätig, wobei die elf Trainingsklassenlehrkräfte im Durchschnitt 15,27 ($SD = 12.87$) und die vier Kontrollklassenlehrkräfte 14,25 ($SD = 7.93$) Jahre als Lehrkräfte tätig sind (siehe Tabelle 38).

Tabelle 38: Stichprobe nach Berufserfahrung in Jahren aufgeteilt nach Trainingsbedingung

<i>Bedingung</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Trainingsgruppe	15.27	12.87	11
Kontrollgruppe	14.25	7.93	4
<i>Gesamt</i>	<i>15.00</i>	<i>11.49</i>	<i>15</i>

Fortbildung in „Sozialtraining und Mobbingintervention“

Ein Großteil der Lehrkräfte (neun Trainings- und eine Kontrollklassenlehrkraft) hat keine Fortbildung in der Trainingsmaßnahme absolviert. Vier der Lehrkräfte (zwei Trainings- und zwei Kontrollklassenlehrkräfte) haben eine Fortbildung zu „Sozialtraining und Mobbingintervention“ besucht (siehe Tabelle 39). Beide Lehrkräfte der Kontrollklasse besuchten die sechstägige Fortbildung, bei den Trainingsklassenlehrkräften besuchte eine die sechs- und die andere die zehntägige Fortbildung.

Tabelle 39: Stichprobe nach Trainingsfortbildung aufgeteilt nach Trainingsbedingung

<i>Fortbildung</i>	<i>ja</i>	<i>nein</i>	<i>Gesamt</i>
Trainingsgruppe	2	9	11
Kontrollgruppe	2	1	3
<i>Gesamt</i>	<i>4</i>	<i>10</i>	<i>14</i>

Wie bei den Schüler*innen kann auch bei den Lehrkräften festgehalten werden, dass sich Trainings- und Kontrollgruppen in Hinblick auf die soziodemographischen Merkmale nicht von vornherein unterscheiden.

Nach der Vorstellung des Untersuchungsdesigns, der Erhebungsinstrumente und der Stichprobe bildet den Abschluss des Kapitels eine Beschreibung der für die Analyse der Daten eingesetzten inferenzstatistischen Verfahren. Vorab ist zu erwähnen, dass bei der Prüfung auf Normalverteilung die visuelle Inspektion und die Betrachtung der Kennwerte für Schiefe und Kurtosis zeigten, dass wenige Skalen normalverteilt sind. In der Schüler*innen-Selbsteinschätzung fiel die fünf Zielkriterien sozialer Kompetenzen betreffend lediglich die Skala Durchsetzungsfähigkeit zum Prä-Erhebungszeitpunkt normalverteilt aus. Auf den vier Klassenklimavariablen zeigte sich nur die Cliquesbildung zum prä, post und follow-up Erhebungszeitpunkt normalverteilt.

Die Überprüfung der Normalverteilung anhand der Lehrkraftdaten ergab, dass sich alle Skalen zu Teilfähig- und -fertigkeiten sozialer Kompetenzen als nicht normalverteilt erwiesen. Von den vier Skalen zum Klassenklima erwiesen sich hingegen nur Aggression gegen die Lehrkraft zum Post- und Aggression gegen Mitschüler*innen zum Follow-up-Erhebungszeitpunkt als *nicht* normalverteilt. Da aufgrund des zentralen Grenzwerttheorems davon ausgegangen werden kann, dass die Mittelwerte der Skalen sozialer Kompetenzen dennoch einer Normalverteilung entsprechen, da die Stichprobengröße deutlich größer als die vorgegebene Grenze von ≥ 30 ist (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 12), wurden des Weiteren parametrische Verfahren gerechnet, die nun vorgestellt werden.

5.5 Beschreibung der eingesetzten Analyseverfahren

Insgesamt liegen sowohl Selbsteinschätzungen der Schüler*innen als auch Fremdeinschätzungen der Lehrkräfte für die einzelnen Schüler*innen vor. Diese beiden Stichproben unterscheiden sich sowohl in ihrer Größe als auch in der Anzahl der Erhebungszeitpunkte. Ob und ggf. wie unterschiedlich sich die an der Untersuchung teilnehmenden Trainings- und Kontrollgruppen über die Messzeitpunkte hinweg entwickelten, musste daher anhand unterschiedlicher statistischer Analyseverfahren überprüft werden. Es folgt eine Erläuterung der Voraussetzungen und der Grundannahmen der im Rahmen dieser Untersuchung eingesetzten Verfahren der Mehrebenenanalyse (Kap. 5.5.1) und der Varianzanalyse mit Messwiederholung (Kap. 5.5.2).

5.5.1 Mehrebenenanalytische Auswertung der Selbsteinschätzungen der Schüler*innen

Zunächst wurde die Entwicklung der Zielkriterien sozialer Kompetenzen der Schüler*innen der Interventions- mit denen der Kontrollklassen verglichen. Anhand eines Mehrebenenmodells mit zwei Ebenen wurde überprüft, inwiefern sich Schüler*innen der Trainings- und Kontrollklassen hinsichtlich ihrer Entwicklung auf den fünf Zielkriterien prosoziales Verhalten, Durchsetzungsfähigkeit, Konfliktlösefähigkeit, Aggression und Viktimisierung unterscheiden.

Grundsätzlich werden Varianzanalysen eingesetzt, um zu analysieren, ob sich die Werte einer abhängigen Variable in unterschiedlichen Subgruppen einer Stichprobe signifikant unterscheiden. Sie stellen eine besondere Form von Regressionsanalysen dar. Mit Regressionsanalysen wird der Einfluss von Prädiktoren auf eine abhängige Variable einer Ebene untersucht, Varianzanalysen verwenden die jeweiligen Gruppenmittelwerte zur Vorhersage des Zielkriteriums. Varianzanalysen lassen jedoch die ggf. hierarchische Struktur der Daten unberücksichtigt.

„Educational research is often especially challenging because studies of student growth often involve a doubly nested structure of repeated observations within individuals, who are in turn nested within organizational settings.“ (Bryk & Raudenbush 1992, S. 2)

Auch die vorliegenden Daten weisen eine ebensolche auf. Angaben zu drei Erhebungszeitpunkten sind in den Schüler*innen geschachtelt, welche wiederum in Klassen geschachtelt sind. Die Stichprobe stellt also keine rein randomisierte dar, sondern ist vorgruppiert, und das individuelle Wachstum eines/einer einzelnen Schülers/Schülerin wird sowohl von individuellen als auch Merkmalen auf Klassenebene beeinflusst. Eine Nichtberücksichtigung der Abhängigkeit der Daten und der korrelierten Fehlerterme hat erheblichen Einfluss auf die Schätzung der Varianzen, die Teststärke, die Größe und Richtung möglicher Effekte und die Annahme statistischer Signifikanz (vgl. Bell u.a. 2013, S. 1; Garson 2013, S. 3). Die statistische Auswertung ohne Berücksichtigung der Zugehörigkeit der Individuen zu einer übergeordneten Ebene, bspw. einer Klasse, und der damit verbundenen Abhängigkeit der Individuen innerhalb einer Gruppe, führt zu einer Unterschätzung der Standardfehler und somit zu einer möglichen Alpha-Fehlererhöhung. Zudem wird die Wahrscheinlichkeit, einen ökologischen Fehlschluss zu begehen erhöht (vgl. Hartig & Rakoczy 2010, S. 538f.).

Durch eine mehrebenenanalytische Auswertung hierarchischer Daten kann die Abhängigkeit einer abhängigen Variable von einer Gruppierungsvariable angemessene Berücksichtigung finden. Individuelle Effekte höherer Ebenen können, ebenso wie der Einfluss eines Prädiktors auf einer Ebene, auf die Beziehung zwischen zwei Variablen einer anderen Ebene besser geschätzt werden, und die Varianz in der individuellen Entwicklung kann aufgeteilt werden in innerhalb einer jeweiligen Einheit der höheren Ebene und zwischen den Einheiten der höheren Ebene (vgl. Bryk & Raudenbush 1992, S. 5).

Mehrebenenmodelle an sich können „als eine Reihe geschachtelter Regressionsanalysen, in denen die Koeffizienten einer Analyseebene zu abhängigen Variablen auf der nächsten Analyseebene werden“ (Nezlek, Schröder-Abé & Schütz 2006, S. 217) verstanden werden. Mehrebenenanalysen (MEA) gehen insgesamt weiter, indem sie Haupt- und Interaktionseffekte von Prädiktoren verschiedener Ebenen auf eine abhängige Variable berücksichtigen, ohne dabei Daten einer Ebene für eine nächsthöhere Ebene aggregieren zu müssen (eine für Regressionen gewöhnliche Vorgangsweise) (vgl. Garson 2013, S. 5). Insgesamt ist festzuhalten, dass die Übergänge zwischen varianz- und mehrebenenanalytischen Verfahren fließend verlaufen, basieren sie doch beide auf dem allgemeinen linearen Modell (vgl. Schoppek 2015, S. 199).

Anders als Varianzanalysen, die die Varianz formelbasiert schätzen, beruhen MEA auf iterativen maximum likelihood oder restricted maximum likelihood Schätzungen. Die Faktorgruppen können hier unterschiedliche Größen aufweisen und müssen nicht balanciert sein (vgl. Garson 2013, S. 6). Ist das Design ein balanciertes, führen varianz- und mehrebenenanalytische Verfahren zu den gleichen Varianzschätzungen (vgl. Schoppek 2015, S. 201). Auf die Voraussetzungen für eine MEA, die strenger sind als diejenigen für eine Varianzanalyse, wird im folgenden Unterkapitel eingegangen.

5.5.1.1 Voraussetzungen für eine Mehrebenenanalyse

Die Analyse der Daten anhand eines Mehrebenenmodells setzt voraus, dass für jeden Fall Daten zu allen Erhebungszeitpunkten vorliegen. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden 30 Klassen (20 Trainings- und 10 Kontrollklassen) unmittelbar vor und nach dem Training und sechs Monate später befragt. In die Ergebnisse konnten die Angaben von $N_{\text{Gesamt}} = 472$ Schüler*innen ($n_{\text{Trainingsgruppe}} = 329$, $n_{\text{Kontrollgruppe}} = 143$) aus 28 Klassen (19 Trainings- und 9 Kontrollklassen) einbezogen werden. Fälle mit einzelnen fehlenden Werten auf der untersten

Ebene können in HLM7⁸⁴ im Datensatz enthalten bleiben und werden dann jeweils für die betreffenden Analysen ausgeschlossen. Fehlende Werte auf höheren Ebenen können jedoch nicht berücksichtigt werden und werden direkt bei der Erstellung des Datensatzes ausgeschlossen (vgl. Raudenbush u.a. 2011, S. 43f. und S. 72).

MEA setzen grundsätzlich eine ausreichend große Anzahl an Analyseeinheiten auf den verschiedenen Ebenen voraus, wenngleich die Angaben hierzu recht unterschiedlich ausfallen. Nezlek, Schröder-Abé und Schütz (2006, S. 221) beschreiben beispielsweise, dass ihrer Erfahrung nach mindestens zehn Einheiten pro Ebene vorhanden sein sollten. Garson (2013, S. 37f.) verweist auf Untersuchungen von Kreft (1996) und beschreibt, dass die statistische Power bei 2-Level MEA mit 30 Gruppen und je 30 Individualwerten, 60 Gruppen mit je 25 Individualwerten und 150 Gruppen mit je 5 Individualangaben vergleichbar ist. Auch Hox (2010, S. 235) verweist auf die von Kreft aufgestellte 30 zu 30 Daumenregel und betont, dass bei größerer Anzahl an Gruppen die Anzahl der Individuen pro Gruppe kleiner ausfallen könne, bspw. 50 zu 20 oder 100 zu 10. Garson (2013, S. 37) beschreibt, dass Mindestgrößen auch für eine mögliche dritte Ebene zu berücksichtigen wären, ohne jedoch hierzu genauere Angaben zu machen. Insgesamt scheint die Anzahl der Einheiten einer übergeordneten Ebene bedeutsamer als die Anzahl der Einheiten einer untergeordneten zu sein. Vor allem bei unbalancierten Gruppengrößen sei eine Erhöhung der Einheiten der nächsthöheren Ebene notwendig, wobei höhere Fallzahlen, unabhängig auf welcher Ebene, immer zu genaueren Schätzungen führten (vgl. Braun u.a. 2010, S. 22; Hox 2010, S. 235). In der vorliegenden Untersuchung wurde die Entscheidung getroffen, Klassen mit einer Mindestanzahl von fünf Schüler*innen in die MEA einzubeziehen, ein solches Vorgehen findet sich bspw. auch bei Drössler (2009, S. 153).

5.5.1.2 *Zur Modellbildung*

Das Mehrebenenmodell an sich wird schrittweise aufgebaut. Zunächst wird ein reines Messwiederholungsmodell als Baseline-Modell oder Nullmodell ohne weitere Prädiktoren aufgestellt, anhand wessen dargestellt werden kann, welche Entwicklung alle Schüler*innen auf den Zielkriterien vollziehen und überprüft

⁸⁴ HLM steht hierbei für hierarchisch lineare Modellierung. Anstelle des Begriffs der Mehrebenenanalyse kann auch dieser Verwendung finden. Das Programm HLM7 wurde von Raudenbush, Bryk, Cheong, Congdon & du Toit 2011 entwickelt.

werden kann, ob eine MEA überhaupt angezeigt ist. Ob eine mehrebenenanalytische Betrachtung sinnvoll und geboten ist, lässt sich anhand der Intraklassenkorrelation (Intra Class Correlation (ICC)) feststellen. Die ICC⁸⁵ gibt den Anteil der auf die Gruppierungsvariable, bspw. die Klasse, zurückzuführenden Varianz an. Ermittelt werden kann die ICC über das Nullmodell, in welchem nur die abhängige Variable und eine Gruppierungsvariable, aber keine weiteren Prädiktoren aufgenommen werden (vgl. Garson 2013, S. 27).

Die grundsätzliche Vorgehensweise bei einer MEA ist die, dass das Baseline-Modell Schritt für Schritt erweitert wird, indem nach und nach Prädiktoren auf den unterschiedlichen Ebenen hinzugefügt werden, um zu überprüfen, ob diese zu einer zusätzlichen Varianzaufklärung beitragen können. Der Modellfit der einzelnen Modelle kann miteinander verglichen werden, indem auf die full information maximum likelihood Schätzung zurückgegriffen wird. Die Einschätzung kann anhand eines auf der likelihood-Funktion basierenden χ^2 -Tests für die Differenz der Devianzen zweier Modelle vorgenommen werden. Dieser Test kann auch mit HLM7 vorgenommen werden. Ein großer Wert der χ^2 -Statistik deutet dabei an, dass das Nullmodell aufgrund mangelnder Passung zu verwerfen ist. Grundsätzlich gilt auch, dass je kleiner die Devianz des zweiten Modells im Vergleich zum ersten, desto besser die Passung zu den Daten (vgl. Hox 2010, S. 41; Bryk & Raudenbush 1992, S. 58). Fällt der χ^2 -Test nicht signifikant aus, wird das sparsamere Modell mit der geringeren Anzahl an Parametern angenommen. Darüber hinaus wird die full information maximum likelihood-Schätzung vor allem bei kleinen Stichproben, unbalancierten Designs (jeweilige Gruppengröße unterscheidet sich) und Datensätzen, die fehlende Werte bei einzelnen Fällen enthalten, empfohlen (vgl. Garson 2013, S. 32). Die Modellgüte kann aber auch anhand des „Akaike Information Criterion“ (AIC) vorgenommen werden. Dieser Wert wird von HLM7 nicht ausgegeben, kann aber anhand der Formel $AIC = Devianz + 2 \cdot p$ (wobei p für die Anzahl der geschätzten Parameter steht) berechnet werden. Garson (2013, S. 45) verweist auf einen Beitrag Pattersons im selben Band, der eine bessere Passung eines Modells anhand des AIC dann annimmt, wenn der AIC mindestens um die zweifache Anzahl der geschätzten Parameter reduziert werden konnte.

⁸⁵ ICC = Varianz zwischen den Gruppen/Gesamtvarianz.

5.5.1.3 Im Rahmen dieser Auswertung aufgestelltes Modell

Mittels verschiedener Programme, bspw. dem in dieser Arbeit eingesetzten HLM7, lassen sich die Gleichungen für die einzelnen Ebenen aufstellen und zu einer Gesamtgleichung zusammensetzen, mit welcher dann alle Analyseebenen gleichzeitig zusammen untersucht werden können (vgl. Nezlek, Schröder-Abé & Schütz 2006, S. 214). Die im Rahmen dieser Arbeit erhobenen Daten wurden zunächst in einem Drei-Ebenen-Modell (Messzeitpunkte geschachtelt in Schüler*innen, geschachtelt in Klassen)⁸⁶ analysiert. Hier zeigten sich jedoch die 5 Zielkriterien betreffend schwache Intraklassenkorrelationen: Prosoziales Verhalten, ICC = 3%; Durchsetzungsfähigkeit, ICC = 5%; Konfliktlösefähigkeit, ICC = 4%; Aggression, ICC = 11%; Viktimisierung ICC = 9%. Inhaltlich bedeutet dies, dass nur zwischen 3 und 11% der Varianz der Mittelwerte auf Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen zurückzuführen sind.⁸⁷ Der Einfluss der Klasse auf die abhängigen Variablen schien an dieser Stelle vernachlässigbar. Da darüber hinaus eine Anpassung an das sparsamste Modell wünschenswert ist, wurde ferner ein Zwei-Ebenen-Modell (Messzeitpunkte geschachtelt in Schüler*innen)⁸⁸ gerechnet. Hier zeigte sich dann erwartungsgemäß eine starke Intraklassenkorrelation. Die Varianz in den Mittelwerten der fünf Zielkriterien konnte bis zu mehr als 2/3 auf Unterschiede zwischen den Schülern zurückgeführt werden, die ICC lag zwischen 51% und 68%. Auf das Zwei-Ebenen-Baseline-Modell sollten spezifischere Modelle mit weiteren Prädiktoren zur Prüfung differentieller Effekte aufgebaut werden.

⁸⁶ 1300 Beobachtungen auf Ebene eins (für jeden MZP eine, also drei pro Schüler*in), 470 Schüler*innen auf Ebene zwei und 28 Klassen auf Ebene drei (pro Klasse zwischen 6 und 26 Schüler*innen).

⁸⁷ Zur Interpretation der ICC und zur Entscheidungsfindung für oder gegen eine MEA wurde zusätzlich der Designeffekt (e_d) nach Kish (1965) berechnet, wobei $e_d = 1 + (\text{durchschnittliche Gruppengröße} - 1) \cdot \text{ICC}$. (Im vorliegenden Fall liegt die durchschnittliche Gruppengröße bei 17 Schüler*innen pro Klasse.) Dieser gilt als Maß für die Interpretation der Größe des ICC. Fällt e_d kleiner oder gleich 2.0 aus, kann die genestete Struktur der Daten vernachlässigt werden (vgl. Schoppek 2015, S. 201). Prosoziales Verhalten $e_d = 1.48$; Durchsetzungsfähigkeit $e_d = 1.80$; Konfliktlösefähigkeit $e_d = 1.64$; Aggression $e_d = 2.76$; Viktimisierung $e_d = 2.44$. Da bei drei Zielkriterien gemäß e_d die Abhängigkeit der Daten von einer nächsthöheren Ebene eindeutig zu vernachlässigen war, wurde die Entscheidung getroffen, diese Ebene im Modell nicht zu berücksichtigen. Aus Gründen eines einheitlichen Vorgehens wurden dann auch beiden Zielkriterien, die einen $e_d > 2$ aufwiesen, in einem Zwei-Ebenen-Modell analysiert.

⁸⁸ 1300 Beobachtungen auf Ebene 1 (für jeden MZP eine, also drei pro Schüler*in), 470 Schüler*innen auf Ebene 2.

Für die nachfolgenden Analysen wurden die drei Messzeitpunkte Pre, Post und Follow-up mit 0, 1 und 2 kodiert in das Modell aufgenommen, wodurch der Intercept sich auf den Mittelwert zum Pre-Erhebungszeitpunkt bezieht. Der Slope bildet die mittlere Veränderung von einem Erhebungszeitpunkt zum nächsten ab. Die Gesamtveränderung vom Pre- zum Follow-up-Erhebungszeitpunkt kann anhand der Verdoppelung des Steigungskoeffizienten abgelesen werden. Die mittleren Werte in der Post- respektive Follow-up-Erhebung ergeben sich somit als Summe des Pre-Wertes und der einfachen respektive zweifachen Veränderungsrate.

Modellgleichung Baseline-Modell⁸⁹:

Ebene 1:

$$Y_{ti} = \pi_{0i} + \pi_{1i} * (MZP_{ti}) + e_{ti}$$

Ebene 2:

$$\pi_{0i} = \beta_{00} + r_{0i}$$

$$\pi_{1i} = \beta_{10} + r_{1i}$$

Gesamtgleichung:

$$Y_{ti} = \beta_{00} + \beta_{10} * (MZP_{ti}) + r_{0i} + r_{1i} * (MZP_{ti}) + e_{ti}$$

⁸⁹ Erläuterungen: Notationen werden wie von Raudenbush u.a. (2011) verwendet vorgenommen. Nicht nur für die Intercepts, auch für die Slopes wurden Zufallsfehlerterme geschätzt. Somit wurden auch die Veränderungen der Schüler*innen über die Zeit als zufällig modelliert.

Y_{ti} = wiederholt gemessenes Merkmal t des Schülers/der Schülerin i , π_{0i} = Intercept (mittlerer Wert) Merkmal Schüler*in i zum Pre-Erhebungszeitpunkt, π_{1i} = Slope (Veränderung) des Merkmals für Schüler*in i von Pre zu Post bzw. von Post zu Follow-up, e_{ti} = Zufallseffekt Schüler*in/Residuum auf Schülerebene, β_{00} = Intercept des Merkmals über alle Schüler*innen zum Pre-Erhebungszeitpunkt, β_{10} = Slope des Merkmals über alle Schüler*innen von Pre zu Post bzw. von Post zu Follow-up, r_{0i} = Abweichung des Intercepts des Schülers/der Schülerin i vom Intercept aller Schüler*innen zum Pre-Erhebungszeitpunkt, r_{1ij} = Abweichung des Slopes des Schülers/der Schülerin i vom Slope aller Schüler*innen.

Modellgleichung Baseline-Modell plus Prädiktor Gruppenzugehörigkeit⁹⁰:

Ebene 1:

$$Y_{ti} = \pi_{0i} + \pi_{1i} * (\text{MZP}_{ti}) + e_{ti}$$

Ebene 2:

$$\pi_{0i} = \beta_{00} + \beta_{01} * (\text{Gruppe}_i) + r_{0i}$$

$$\pi_{1i} = \beta_{10} + \beta_{11} * (\text{Gruppe}_i) + r_{1i}$$

Gesamtgleichung

$$Y_{tij} = \beta_{00} + \beta_{01} * (\text{Gruppe}_i) + \beta_{10} * (\text{MZP}_{ti}) + \beta_{11} * (\text{Gruppe}_i) * (\text{MZP}_{ti}) + r_{0i} + r_{1i} * (\text{MZP}_{ti}) + e_{ti}$$

5.5.1.4 Zur Prüfung differentieller Effekte unter Hinzunahme weiterer Prädiktoren

Über eine schrittweise Erweiterung des Baseline-Modells wird untersucht, inwiefern sich bestimmte Prädiktoren, bspw. Geschlecht, sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund, Persönlichkeitsmerkmale, besonders hohe/niedrige Ausgangswerte auf den Zielkriterien etc., ggf. auf eine abhängige Variable auswirken.

Ob eine Erhöhung der Modellkomplexität sinnvoll ist und eine Erweiterung des Modells vorgenommen werden sollte, kann zunächst anhand einer Analyse der Interkorrelationen der betreffenden Zielkriterien über die Messzeitpunkte hinweg überprüft werden: Geringe Interkorrelationen sind dabei ein Indikator dafür, dass die Entwicklung über die Personen hinweg unterschiedlich verläuft und daher der Einfluss bestimmter Merkmale untersucht werden sollte (vgl. Hager 2000, S. 207). Im Rahmen der hier durchgeführten Analyse wurden Interkorrelationen sowohl getrennt nach der Trainingsbedingung als auch für die Gesamt-

⁹⁰ Erläuterungen: Durch die Hinzunahme des Prädiktors Gruppenzugehörigkeit auf Ebene 2 sollte untersucht werden, ob und inwiefern die Zugehörigkeit der Schüler*innen zu einer Trainings- oder Kontrollgruppe die Entwicklung in den fünf Zielkriterien beeinflusst. Hierzu wurde auf Ebene 2 eine dummycodierte Gruppenvariable (0 = Kontrollgruppe, 1 = Interventionsgruppe) eingefügt. Der Koeffizient β_{01} zeigt dabei an, inwiefern sich der Ausgangswert der Trainingsgruppe von dem der Kontrollgruppe (β_{00}) unterscheidet und der Koeffizient β_{11} zeigt an, inwiefern die Entwicklung vom Pre- zum Post- bzw. vom Post- zum Follow-up-Erhebungszeitpunkt in der Trainingsklasse von der Entwicklung in der Kontrollklasse (β_{10}) abweicht.

stichprobe berechnet (siehe Tabelle 40). Es zeigte sich hierbei, dass die Korrelationen recht hoch ausfielen ($.40 \leq r \leq .73$). Auf die Spezifizierung weiterer Modelle, die neben der Bedingung Gruppe auch noch weitere Prädiktoren beinhalten, wurde verzichtet. Einerseits deuteten bereits die Interkorrelationen auf eine vergleichbare Entwicklung in den Gruppen hin. Darüber hinaus zeigte sich bei der Erweiterung des Baseline-Modells um den Prädiktor Gruppenzugehörigkeit bereits kein besserer Modellfit, weswegen sich die Erhöhung der Modellkomplexität durch die Aufnahme weiterer möglicherweise beeinflussender Merkmale erübrigte.

Tabelle 40: Interkorrelationen der Zielkriterien über die drei Messzeitpunkte

	Prä x Post	Post x Follow-up	Prä x Follow-up
Trainingsgruppe			
Prosoziales Verhalten	.67**	.54**	.49**
Durchsetzungsfähigkeit	.66**	.56**	.54**
Konfliktlösefähigkeit	.63**	.52**	.52**
Viktimisierung	.65**	.53**	.53**
Aggression	.63**	.47**	.51**
Kontrollgruppe			
Prosoziales Verhalten	.65**	.46**	.40**
Durchsetzungsfähigkeit	.73**	.66**	.63**
Konfliktlösefähigkeit	.59**	.57**	.41**
Viktimisierung	.67**	.53**	.52**
Aggression	.61**	.61**	.58**
Insgesamt			
Prosoziales Verhalten	.66**	.52**	.47**
Durchsetzungsfähigkeit	.68**	.59**	.57**
Konfliktlösefähigkeit	.62**	.53**	.48**
Viktimisierung	.65**	.53**	.53**
Aggression	.62**	.51**	.53**

** = $p < .01$

5.5.2 Varianzanalytische Auswertung der Selbsteinschätzungen der Schüler*innen der Risikogruppe und der Fremdeinschätzungen der Lehrkräfte

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass insbesondere Schüler*innen, die vor Beginn des Trainings Probleme im Bereich sozialer Kompetenzen aufweisen, von diesem profitieren, wurden Schüler*innen mit niedrigen Ausgangswerten im

Bereich sozialer Kompetenzen ($M \leq 2.63$)⁹¹ identifiziert. Diese Risikogruppe wurde dann einer gesonderten Analyse unterzogen. Es konnten 73 Schüler*innen ($n_{\text{Trainingsgruppe}} = 55$, $n_{\text{Kontrollgruppe}} = 18$) aus allen 28 Klassen (19 Trainings- und 9 Kontrollklassen) identifiziert werden, auf die das obige Kriterium zutraf und von denen Angaben zu allen drei Erhebungszeitpunkten vorlagen. Aufgrund der kleinen Stichprobengröße und vor dem Hintergrund dessen, dass die MEA der Gesamtangaben aller Schüler*innen gezeigt hat, dass die hierarchische Struktur vernachlässigbar ist, wurden hier zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung auf einem Faktor gerechnet. Laut Döring und Bortz (2016, S. 847) benötigt man zur Absicherung eines mittleren Interaktionseffekts in einem 2 mal 3 Design bei einem $\alpha = .05$ -Fehlerniveau pro Gruppe mindestens 14 Teilnehmer*innen, die Substichprobe wurde daher als hinreichend für eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung eingestuft.

Auch die Angaben der Lehrkräfte zu einzelnen Schüler*innen wurden varianzanalytisch ausgewertet, da auch hier der Stichprobenumfang erheblich geringer ausfiel als bei den Selbsteinschätzungen der Schüler*innen. Zudem zeigte sich in der Analyse der Selbsteinschätzungen, dass die hierarchische Struktur der Daten vernachlässigbar war, was die Entscheidung für das weniger komplexe Verfahren der Varianzanalyse noch untermauerte. Auch die Klassenlehrkräfte haben für acht Bereiche sozialer Kompetenzen eine Einschätzung für jede/n Schüler*in abgegeben. Parallelisierte Items für die Lehrkräfte lagen für die Bereiche prosoziales Verhalten, Viktimisierung und Aggression vor. Zudem haben die Lehrkräfte noch Auskünfte über die Fähigkeiten der einzelnen Schüler*innen in den Bereichen Kooperation, Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle, Einfühlungsvermögen und Durchsetzungsfähigkeit gegeben. Aufgrund des erheblichen Aufwands, den das Ausfüllen eines Fragebogens für jede/n Schüler*in einer Klasse bedeutet, wurden die Lehrkräfte nur zum Prä- und Follow-up-Erhebungszeitpunkt um diese Einschätzungen gebeten. Von den Lehrkräften lagen Angaben zu $N_{\text{Gesamt}} = 550$ Schüler*innen ($n_{\text{Trainingsgruppe}} = 398$, $n_{\text{Kontrollgruppe}} = 152$) vor. In die

⁹¹ Aus den Mittelwerten der fünf Dimensionen prosoziales Verhalten, Durchsetzungsfähigkeit, Konfliktlösefähigkeit, Viktimisierung und Aggression wurde ein gemeinsamer Mittelwert, SozKomp, errechnet. Hierfür wurden die Items der Skalen Viktimisierung und Aggression rekodiert. Somit waren alle Items gleichgerichtet und hohe Ausprägungen bilden eine hohe soziale Erwünschtheit des Verhaltens ab. In den Bereichen Viktimisierung und Aggression stehen nach der Rekodierung hohe Ausprägungen für eine niedrige Viktimisierung und Aggression. Der Schwellenwert/die Cut-Off-Grenze von $M \leq 2.63$ wurde am 16% Perzentil ausgerichtet.

Analyse einbezogen werden konnten auch nur Fälle von Schüler*innen, von denen Angaben zu beiden Zeitpunkten vorliegen. Die Analysestichprobe besteht aus $N_{\text{Gesamt}} = 245$ Schüler*innen ($n_{\text{Trainingsgruppe}} = 157$, $n_{\text{Kontrollgruppe}} = 88$) aus 16 Klassen (10 Trainings- und 6 Kontrollklassen). Der Ausschluss aus der Analyse ist in einem Fall damit zu begründen, dass die Lehrkraft einer Trainingsklasse ein ganz eigenes Codesystem entwickelt hat, wodurch die Lehrkraftdaten den Schülerdaten nicht vollständig zugeordnet werden konnten. Da die Analysestichprobe der Lehrkräfte deutlich geringer ausfällt als die der Schüler*innen, wurde darauf verzichtet, eine Risikogruppe zu identifizieren, um sie einer zusätzlichen und separaten Analyse zu unterziehen.

Anhand der Varianzanalyse mit Messwiederholung kann überprüft werden, ob sich die Werte eines Zielkriteriums in den jeweiligen Subgruppen einer Stichprobe überzufällig anders verändern. Voraussetzung ist, dass zu jedem Fall Daten zu allen einzubeziehenden Messzeitpunkten vorliegen (vgl. Lüpsen 2015, S. 19; Bender, Grouven & Ziegler 2007, S. e61). Die Gesamtvarianz wird hierbei unterteilt in die Varianz zwischen den Subgruppen und in die Varianz innerhalb der Subgruppen. Ist erstere größer, geht man davon aus, dass Unterschiede in den Ausprägungen der Kriteriumsvariablen zwischen den Subgruppen bestehen. Für beide Varianzanteile werden jeweils eigene Analysen gerechnet. Bei der Analyse der Varianz zwischen den Gruppen wird der Haupteffekt der Gruppe geprüft. Bei der Analyse der Varianz innerhalb der Gruppen werden der Haupteffekt der Zeit und die Interaktion von Zeit*Gruppe geprüft (vgl. Kühnel & Krebs 2012, S. 640ff.). Nach Vorliegen eines signifikanten Interaktionseffekts gilt es, Post-Hoc anhand univariater Analysen getrennt nach Gruppen den Haupteffekt der Zeit in den jeweiligen Subgruppen zu überprüfen. In den vorliegenden Analysen wurde hierbei die bei SPSS integrierte Bonferroni-Korrektur vorgenommen. Ein Vorteil der Varianzanalyse ist, dass diese besonders bei großen Stichproben als recht robust gegenüber möglichen Verletzungen der Normalverteilungsannahme gilt (vgl. Eid, Gollwitzer & Schmitt 2013, S. 481; Bortz & Schuster 2010, S. 214).

Nachdem nun das methodische Vorgehen inklusive einer Beschreibung der Stichprobe, der eingesetzten Instrumente und der angewandten Analyseverfahren vorgestellt wurde, widmet sich das sich hieran anschließende Kapitel den Ergebnissen der Untersuchung.

6 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analysen der aus den Fragebogenerhebungen gewonnenen Daten vorgestellt. Zunächst werden die Ergebnisse des inferenzstatistischen Interventions- und Kontrollgruppenvergleichs für die Dimensionen sozialer Kompetenzen getrennt nach Selbsteinschätzungen der Schüler*innen (Kap. 6.1) und Fremdeinschätzungen der Lehrkräfte (Kap. 6.2) berichtet. Aufgeteilt nach Trainings- und Kontrollgruppe werden für jeden Erhebungszeitpunkt das arithmetische Mittel (M) und die Standardabweichung (SD) angegeben. Je nach eingesetztem inferenzstatistischem Testverfahren werden auch die entsprechenden Testkennwerte und Effektmaße angeführt. Zudem wird der Signifikanzwert angegeben, wobei bei allen Berechnungen das gängige α -Fehlerniveau von 0,05 zugelassen wurde.⁹² Die Darstellung der Ergebnisse der Analysen der vier Skalen zum Klassenklima (Kap. 6.3) erfolgt für Schüler*innen und Lehrkräfte gemeinsam und aufgrund des geringen Stichprobenumfangs rein deskriptiv. Da, wie in Kap. 2.6.2 ausführlich berichtet, Selbsteinschätzungen von Schüler*innen mit Fremdeinschätzungen von Lehrkräften häufig gering zusammenhängen, wird auch dieser Aspekt untersucht (Kap. 6.4). Um schließlich die Stichprobenergebnisse einfacher in den Forschungsstand einreihen zu können, wird sodann eine tabellarische Übersicht über die Cohens d 's gegeben (Kap. 6.5), da d in Überblicksarbeiten das am häufigsten berichtete Effektmaß darstellt.⁹³ Den Abschluss des Kapitels (Kap. 6.6) bildet dann die Beschreibung der Auswertung der trainingsspezifischen Fragen zum Follow-up-Erhebungszeitpunkt, welche auch rein deskriptiv erfolgt.

⁹² Die Signifikanz gibt an, ob ein ermittelter Zusammenhang in der Stichprobe auch auf die Grundgesamtheit übertragen werden kann oder nicht. Konsens in der erziehungswissenschaftlichen Forschung ist, dass für die Übertragung des Ergebnisses eines statistischen Tests auf die Grundgesamtheit ein Signifikanzniveau von mindestens 95% vorliegen muss. Das bedeutet, dass bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von kleiner 5% davon ausgegangen wird, dass das Ergebnis eines Tests auf die Grundgesamtheit übertragen werden kann. Bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p < .05$ spricht man von einem signifikanten, bei $p < .01$ von einem sehr oder hoch signifikanten und bei $p < .001$ von einem höchst signifikanten Ergebnis (vgl. Wittenberg, Cramer & Vicari 2014, S. 180).

⁹³ d ist ein Effektmaß, welches auf der Berechnung der Differenzen zweier Mittelwerte beruht. Eine genauere Erläuterung erfolgt in Kap. 6.4, weswegen an dieser Stelle darauf verzichtet wird.

Vorab erscheint es notwendig, darauf hinzuweisen, dass die Ausgangswerte der Schüler*innen der Trainingsklassen auf nahezu allen Skalen sowohl in der Selbsteinschätzung der Schüler*innen als auch in der Fremdeinschätzung der Lehrkräfte durchweg schlechter ausfallen als in den Kontrollklassen. Erklärt werden kann dies damit, dass die Stichprobe nicht rein randomisiert der Trainings- und der Kontrollbedingung zugewiesen wurde. In der Regel nahmen von jeder Schule zwei Parallelklassen an der Untersuchung teil und es nahm jeweils die Klasse am Training teil, welche nach Ansicht der Klassenlehrkräfte den höheren Bedarf hatte. Die schlechteren Ausgangswerte der Trainingsklassen können daher als Bestätigung dafür angesehen werden, dass diese Klassen tatsächlich einen höheren Trainingsbedarf aufwiesen.

6.1 Vergleich der Interventions- und Kontrollgruppe hinsichtlich der Zielkriterien sozialer Kompetenzen – Selbsteinschätzungen der Schüler*innen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analysen der Selbsteinschätzungen der Schüler*innen⁹⁴, und der Selbsteinschätzungen der Schüler*innen mit niedrigen Ausgangswerten im Bereich sozialer Kompetenzen⁹⁵ getrennt nach Zielkriterium berichtet. Sofern nicht anders angegeben, beantworteten die Befragten die Items auf einer 5-stufigen Skala: [1] falsch, [2] eher falsch, [3] teils/teils, [4] eher richtig, [5] richtig.

Die graphischen Darstellungen bilden die Entwicklungen der Mittelwerte aus Sicht der Schüler*innen ab. Die Entwicklung der Schüler*innen mit niedrigen Ausgangswerten im Bereich sozialer Kompetenzen wird nicht graphisch dargestellt.

6.1.1 Prosoziales Verhalten

Sowohl in der Trainingsgruppe ($M_{prä} = 4.31$, $SD = 0.62$; $M_{post} = 4.23$, $SD = 0.64$; $M_{follow-up} = 4.16$, $SD = 0.78$) als auch in der Kontrollgruppe ($M_{prä} = 4.47$, $SD = 0.46$; $M_{post} = 4.22$, $SD = 0.55$; $M_{follow-up} = 4.20$, $SD = 0.72$) zeichnete sich eine leichte Abnahme prosozialen Verhaltens ab (siehe Abbildung 5).

⁹⁴ $N_{Gesamt} = 472$ Schüler*innen ($n_{Trainingsgruppe} = 329$, $n_{Kontrollgruppe} = 143$) verteilt auf 28 Klassen (19 Trainings- und 9 Kontrollklassen).

⁹⁵ $N_{Risikogruppe} = 73$ Schüler*innen ($n_{Trainingsgruppe} = 55$, $n_{Kontrollgruppe} = 18$) verteilt auf 28 Klassen (19 Trainings- und 9 Kontrollklassen).

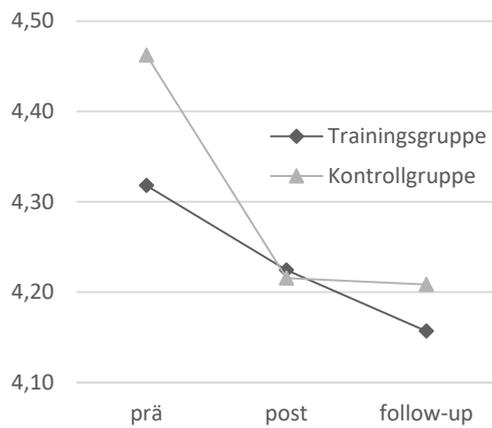


Abbildung 5: Prosoziales Verhalten (Selbsteinschätzung Schüler*innen)

Im Messwiederholungsmodell (siehe Tabelle 41) zeigte sich in der Gesamtgruppe eine leichte Abnahme des prosozialen Verhaltens ($\beta_{10} = -0.09, p < .001$). Die Aufnahme des Prädiktors Gruppenzugehörigkeit führte hingegen nicht zu einem besseren Modellfit. Die Ausgangswerte der Trainingsgruppe erwiesen sich nicht als signifikant niedriger als die der Kontrollgruppe ($\beta_{01} = -0.10, p = .06$). Der Rückgang prosozialen Verhaltens fiel in der Kontrollgruppe mit $\beta_{10} = -0.13 (p < .001)$ pro Zeiteinheit signifikant aus. Die Veränderungsrate der Trainingsgruppe lag hingegen bei -0.07 und unterscheidet sich nicht signifikant von der Veränderungsrate in der Kontrollgruppe ($\beta_{11} = 0.06, p = .09$). Die Hypothese H1 musste abgelehnt werden.

Tabelle 41: Entwicklung des Prosozialen Verhaltens (Selbsteinschätzung Schüler*innen)

Prosoziales Verhalten		
	Baseline	Baseline plus Gruppe
Ebene 1		
Gesamtmittelwert pre (β_{00})	4.35	4.42
MZP (β_{10}) Veränderung in einer Zeiteinheit	-0.09*	-0.13*
Ebene 2		
Gruppenspezifische Abweichung vom Gesamtmittelwert Pre (Kontroll = 0) (β_{01})	--	-0.10
Interaktion Ebene 1 x Ebene 2 (β_{11})	--	0.06
Modellfit		
Devianz (df)	2211.17 (4)	2215.92 (4)
AIC	2119.17	2223.92
χ^2 -Differenz (df), <i>p</i> -Wert		4.75 (0), > .500

* = $p < .05$

*Schüler*innen mit niedrigen Ausgangswerten im Bereich sozialer Kompetenzen*

In der Trainingsgruppe ($M_{prä} = 3.78$, $SD = 0.86$; $M_{post} = 3.95$, $SD = 0.79$; $M_{follow-up} = 3.80$, $SD = 0.94$) stieg das prosoziale Verhalten zunächst an und nahm dann wieder ab, sodass es fast auf Ausgangsniveau lag. In der Kontrollgruppe ($M_{prä} = 4.32$, $SD = 0.70$; $M_{post} = 4.11$, $SD = 0.70$; $M_{follow-up} = 4.20$, $SD = 0.79$) nahm prosoziales Verhalten zunächst ab, stieg dann wieder leicht an und verblieb zum dritten Erhebungszeitpunkt dann unterhalb des Ausgangsniveaus. Eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigte, dass univariate Haupteffekte weder für die Zeit ($F(1.54, 107.71) = 0.17$; $p = .79$; $part. \eta^2 < .001$ ⁹⁶) noch für die Gruppe ($F(1, 70) = 3.19$; $p = .08$; $part. \eta^2 = .04$) vorlagen. Da die Sphärizitätsannahme⁹⁷ verletzt war (Mauchly Test: $\chi^2(2) = 24.59$, $p < .001$), wurde die Greenhouse-Geisser-Korrektur interpretiert. Der entscheidende Interaktionseffekt von Zeit*Gruppe ($F(1.54, 107.71) = 2.63$; $p = .09$; $part. \eta^2 = .04$) fiel auch nicht signifikant aus. Die Hypothese H6 konnte somit nicht bestätigt werden.

6.1.2 Durchsetzungsfähigkeit

Sowohl in der Trainings- ($M_{prä} = 3.07$, $SD = 0.94$; $M_{post} = 3.21$, $SD = 0.93$; $M_{follow-up} = 3.36$, $SD = 0.98$) als auch in der Kontrollgruppe ($M_{prä} = 3.01$, $SD = 0.87$; $M_{post} = 3.22$, $SD = 0.94$; $M_{follow-up} = 3.43$, $SD = 0.99$) nahm die Fähigkeit, sich durchzusetzen, im zeitlichen Verlauf zu (siehe Abbildung 6).

⁹⁶ Eine Interpretation des partiellen Eta-Quadrats ($part. \eta^2$) gemäß der von Cohen für Eta-Quadrat vorgeschlagenen Richtwerte ist nicht möglich, da diese Interpretation für unabhängige Messungen gilt (vgl. Rasch u.a. 2006, S. 113). Auch kann $part. \eta^2$ nicht über verschiedene Studien hinweg verglichen werden, da es sich abhängig vom Untersuchungsdesign verändert (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 817). In Kapitel 6.4 werden daher auch die Effektstärken nach Cohen (1988) für die einzelnen Mittelwertsdifferenzen berichtet.

⁹⁷ Die Annahme von Sphärizität geht davon aus, dass die Korrelation zwischen Prä- und Post-Messung genauso groß ist wie die Korrelation zwischen Post- und Follow-up-Messung.

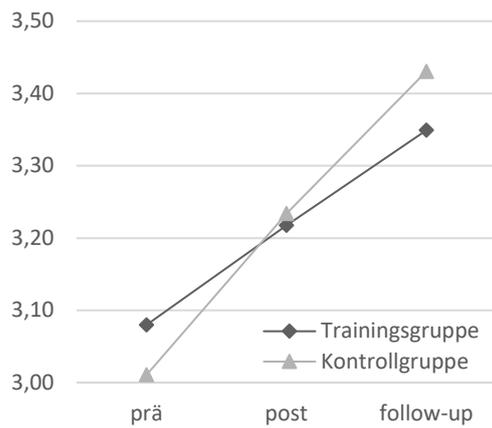


Abbildung 6: Durchsetzungsfähigkeit (Selbsteinschätzung Schüler*innen)

Im Messwiederholungsmodell (siehe Tabelle 42) zeigte sich eine Gesamtveränderung des Zielkriteriums der Durchsetzungsfähigkeit ($\beta_{10} = 0.17, p < .001$). Die Aufnahme des Prädiktors Gruppenzugehörigkeit führte wiederum auch nicht zu einem besseren Modellfit. Die Ausgangswerte der Trainingsgruppe unterschieden sich nicht signifikant von denen der Kontrollgruppe ($\beta_{01} = 0.05, p = .58$). Die Fähigkeit, sich durchzusetzen, nahm in der Kontrollgruppe um $\beta_{10} = 0.22$ ($p < .001$) pro Zeiteinheit zu. Die Veränderungsrate der Trainingsgruppe lag bei 0.16 und unterscheidet sich nicht signifikant von der Veränderungsrate in der Kontrollgruppe ($\beta_{11} = -0.06, p = .17$). Die Ausgangshypothese H2 musste verworfen werden.

Tabelle 42: Entwicklung der Durchsetzungsfähigkeit (Selbsteinschätzung Schüler*innen)

Durchsetzungsfähigkeit		
	Baseline	Baseline plus Gruppe
Ebene 1		
Gesamtmittelwert pre (β_{00})	3.06	3.02
MZP (β_{10}) Veränderung in einer Zeiteinheit	0.17*	0.22*
Ebene 2		
Gruppenspezifische Abweichung vom Gesamtmittelwert Pre (Kontroll = 0) (β_{01})	--	0.05
Interaktion Ebene 1 x Ebene 2 (β_{11})	--	-0.06
Gruppenspezifische Abweichung der Veränderung in einer Zeiteinheit		
Modellfit		
Devianz (df)	3068.54 (4)	3074.20 (4)
AIC	3076.53	3082.20
χ^2 -Differenz (df), p -Wert		5.67 (0), > .500

* = $p < .05$

Schüler*innen mit niedrigen Ausgangswerten im Bereich sozialer Kompetenzen

Die Fähigkeit, sich durchzusetzen, entwickelte sich in beiden Gruppen ähnlich. Sowohl in der Trainings- ($M_{prä} = 2.64$, $SD = 0.92$; $M_{post} = 2.93$, $SD = 0.88$; $M_{follow-up} = 3.11$, $SD = 0.92$) als auch in der Kontrollgruppe ($M_{prä} = 2.41$, $SD = 0.88$; $M_{post} = 2.82$, $SD = 1.21$; $M_{follow-up} = 2.96$, $SD = 1.03$) stieg die Durchsetzungsfähigkeit über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg an. Eine zweifaktorielle Varianzanalyse zeigte, dass ein univariater Haupteffekt für die Zeit ($F(2, 136) = 11.62$; $p < .001$; $part. \eta^2 = .15$), aber nicht für die Gruppe ($F(1, 68) = 0.50$; $p = .48$; $part. \eta^2 = .01$) vorlag. Der entscheidende Interaktionseffekt von Zeit*Gruppe ($F(2, 136) = 0.16$; $p = .85$; $part. \eta^2 < .001$) fiel auch nicht signifikant aus. Die Ausgangshypothese H7 musste abgelehnt werden.

6.1.3 Konfliktlösefähigkeit

In der Trainingsgruppe ($M_{prä} = 3.43$, $SD = 0.76$; $M_{post} = 3.42$, $SD = 0.82$; $M_{follow-up} = 3.42$, $SD = 0.81$) veränderte sich die Konfliktlösefähigkeit nicht, in der Kontrollgruppe ($M_{prä} = 3.56$, $SD = 0.71$; $M_{post} = 3.44$, $SD = 0.73$; $M_{follow-up} = 3.39$, $SD = 0.85$) nahm die Fähigkeit, Konflikte zu lösen, über die drei Erhebungszeitpunkte ab (siehe Abbildung 7).

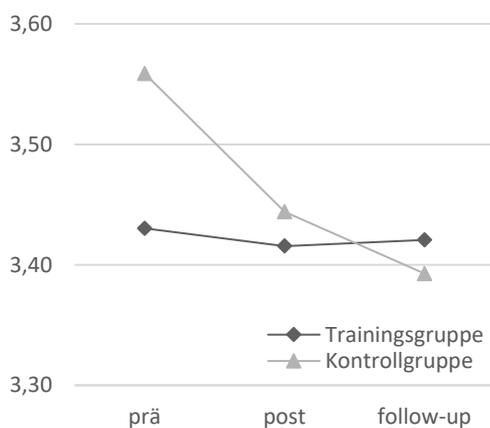


Abbildung 7: Konfliktlösefähigkeit (Selbsteinschätzung Schüler*innen)

Das Messwiederholungsmodell (siehe Tabelle 43) zeigte keine signifikante Gesamtveränderung der Konfliktlösefähigkeit ($\beta_{10} = -0.03$, $p = .08$). Die Aufnahme des Prädiktors Gruppenzugehörigkeit führte wiederum auch nicht zu einem besseren Modellfit. Die Ausgangswerte der Trainingsgruppe unterschieden sich nicht signifikant von denen der Kontrollgruppe ($\beta_{01} = -0.14$, $p = .06$). Es fand

eine minimal unterschiedliche Entwicklung der Gruppen über die drei Erhebungszeitpunkte statt. In der Kontrollgruppe ging die Konfliktlösefähigkeit pro Zeiteinheit ($\beta_{10} = -0.09, p = .01$) signifikant zurück. Die Veränderungsrate der Trainingsgruppe lag bei -0.01 und unterscheidet sich nicht signifikant von der Veränderungsrate in der Kontrollgruppe ($\beta_{11} = -0.06, p = .17$). Auch Hypothese H3 musste verworfen werden.

Tabelle 43: Entwicklung der Konfliktlösefähigkeit (Selbsteinschätzung Schüler*innen)

Konfliktlösefähigkeit		
	Baseline	Baseline plus Gruppe
Ebene 1		
Gesamtmittelwert pre (β_{00})	3.46	3.55
MZP (β_{10}) Veränderung in einer Zeiteinheit	-0.03	-0.09*
Ebene 2		
Gruppenspezifische Abweichung vom Gesamtmittelwert Pre (Kontroll = 0) (β_{01})	--	-0.14
Interaktion Ebene 1 x Ebene 2 (β_{11})	--	0.08*
Gruppenspezifische Abweichung der Veränderung in einer Zeiteinheit		
Modellfit		
Devianz (df)	2729.70 (4)	2732.89 (4)
AIC	2737.70	2740.89
χ^2 -Differenz (df), p -Wert		3.19 (0), > .500

* = $p \leq .05$

*Schüler*innen mit niedrigen Ausgangswerten im Bereich sozialer Kompetenzen*

In der Trainingsgruppe ($M_{prä} = 3.05, SD = 0.84; M_{post} = 3.26, SD = 0.79; M_{follow-up} = 3.27, SD = 0.89$) nahm die Fähigkeit, Konflikte zu lösen, zunächst deutlich zu, veränderte sich zum dritten Erhebungszeitpunkt dann aber kaum mehr. In der Kontrollgruppe ($M_{prä} = 3.05, SD = 0.83; M_{post} = 3.47, SD = 0.91; M_{follow-up} = 3.36, SD = 0.93$) fand zunächst ein stärkerer Anstieg statt, jedoch sank von der Post zur Follow-up-Erhebung die Konfliktlösefähigkeit wieder. Die zweifaktorielle Varianzanalyse zeigte, dass ein univariater Haupteffekt für die Zeit ($F(2, 134) = 5.59; p = .01; part. \eta^2 = .08$), aber nicht für die Gruppe ($F(1, 67) = 0.24; p = .62; part. \eta^2 < .001$) vorlag. Der entscheidende Interaktionseffekt von Zeit*Gruppe ($F(2, 134) = 0.48; p = .62; part. \eta^2 = .01$) fiel auch nicht signifikant aus. Auch die Ausgangshypothese H8 musste verworfen werden.

6.1.4 Viktimisierung

Die Fragen zu Erfahrungen mit Viktimisierung sind auch fünfstufig skaliert, jedoch wurden die Schüler*innen hierbei nach der Häufigkeit von Erfahrungen mit Viktimisierung gefragt: [1] nie, [2] selten, [3] manchmal, [4] oft, [5] immer.

Sowohl in der Trainingsgruppe ($M_{prä} = 1.98$, $SD = 0.75$; $M_{post} = 2.00$, $SD = 0.73$; $M_{follow-up} = 1.99$, $SD = 0.79$) als auch in der Kontrollgruppe ($M_{prä} = 1.86$, $SD = 0.68$; $M_{post} = 1.81$, $SD = 0.62$; $M_{follow-up} = 1.87$, $SD = 0.59$) veränderten sich die Erfahrungen der Schüler*innen mit Viktimisierung kaum. Zwar war zum zweiten Erhebungszeitpunkt in der Kontrollgruppe eine minimale Abnahme zu verzeichnen, jedoch nahmen Erfahrungen mit Viktimisierung zum dritten Erhebungszeitpunkt wieder auf knapp über Ausgangsniveau zu (siehe Abbildung 8).

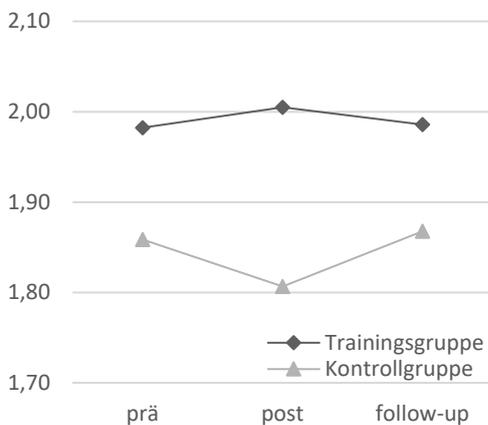


Abbildung 8: Viktimisierung (Selbsteinschätzung Schüler*innen)

Im Messwiederholungsmodell (siehe Tabelle 44) zeigte sich keine Gesamtveränderung der Erfahrungen mit Viktimisierung ($\beta_{10} = 0.00$, $p = .99$). Die Aufnahme des Prädiktors Gruppenzugehörigkeit führte wiederum auch nicht zu einem besseren Modellfit. Die Ausgangswerte der Trainingsgruppe unterschieden sich signifikant von denen der Kontrollgruppe ($\beta_{01} = 0.16$, $p = .03$). In der Kontrollgruppe fand keine Veränderung pro Zeiteinheit statt ($\beta_{10} = 0.00$, $p = .89$). Auch in der Trainingsgruppe veränderte sich nichts ($\beta_{11} = 0.01$, $p = .84$). Die Hypothese H4 musste daher abgelehnt werden.

Tabelle 44: Entwicklung der Viktimisierung (Selbsteinschätzung Schüler*innen)

Viktimisierung		
	Baseline	Baseline plus Gruppe
Ebene 1		
Gesamtmittelwert pre (β_{00})	1.97	1.86
MZP (β_{10}) Veränderung in einer Zeiteinheit	0.00	0.00
Ebene 2		
Gruppenspezifische Abweichung vom Gesamtmittelwert Pre (Kontroll = 0) (β_{01})	--	0.16*
Interaktion Ebene 1 x Ebene 2 (β_{11})	--	0.00
Gruppenspezifische Abweichung der Veränderung in einer Zeiteinheit		
Modellfit		
Devianz (df)	2485.17 (4)	2487.86 (4)
AIC	2493.17	2495.86
χ^2 -Differenz (df), p -Wert		2.69 (0), > .500

* = $p < .05$

*Schüler*innen mit niedrigen Ausgangswerten im Bereich sozialer Kompetenzen*

Erneut zeigte sich eine ähnliche Entwicklung in den beiden Gruppen. Sowohl in der Trainings- ($M_{prä} = 1.63$, $SD = 0.51$; $M_{post} = 1.88$, $SD = 0.70$; $M_{follow-up} = 1.90$, $SD = 0.77$) als auch in der Kontrollgruppe ($M_{prä} = 1.43$, $SD = 0.37$; $M_{post} = 1.66$, $SD = 0.76$; $M_{follow-up} = 1.65$, $SD = 0.42$) nahm das Ausmaß an Viktimisierung über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg zu. Eine zweifaktorielle Varianzanalyse zeigte, dass ein univariater Haupteffekt für die Zeit ($F(1.76, 121.60) = 5.22$; $p = .01$; $part. \eta^2 = .07$), aber nicht für die Gruppe ($F(1, 70) = 3.19$; $p = .08$; $part. \eta^2 = .04$) vorlag. Da die Sphärizitätsannahme verletzt war (Mauchly Test: $\chi^2(2) = 9.85$, $p = .01$), wurde die Greenhouse-Geisser-Korrektur interpretiert. Der entscheidende Interaktionseffekt von Zeit*Gruppe ($F(1.76, 121.60) = 0.06$; $p = .92$; $part. \eta^2 < .001$) fiel auch nicht signifikant aus. Die Hypothese H9 musste verworfen werden.

6.1.5 Aggression

Analog zur Skala Viktimisierung wurden die Schüler*innen nach der Häufigkeit ausgeübter Aggression gefragt: [1] nie, [2] selten, [3] manchmal, [4] oft, [5] immer. In der Trainingsgruppe ($M_{prä} = 1.52$, $SD = 0.53$; $M_{post} = 1.63$, $SD = 0.57$; $M_{follow-up} = 1.69$, $SD = 0.74$) stieg die von den Schüler*innen ausgeübte Aggression über die drei Erhebungszeitpunkte an. In der Kontrollgruppe ($M_{prä} = 1.49$, $SD = 0.47$;

$M_{post} = 1.48, SD = 0.48; M_{follow-up} = 1.60, SD = 0.64$) war zum zweiten Erhebungszeitpunkt kaum eine Veränderung festzustellen, jedoch stieg Aggression zum dritten Erhebungszeitpunkt an (siehe Abbildung 9).

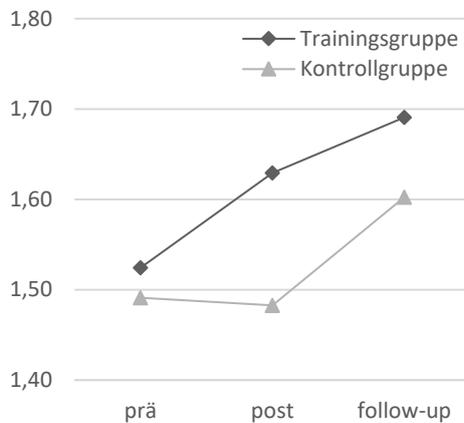


Abbildung 9: Aggression (Selbsteinschätzung Schüler*innen)

Im Messwiederholungsmodell (siehe Tabelle 45) ließ sich eine Gesamtveränderung ausgeübter Aggression feststellen ($\beta_{10} = 0.07, p < .001$). Die Aufnahme des Prädiktors Gruppenzugehörigkeit führte wiederum nicht zu einem besseren Modellfit. Die Ausgangswerte der Trainingsgruppe unterschieden sich nicht signifikant von denen der Kontrollgruppe ($\beta_{01} = 0.06, p = .23$). Auch konnte keine wesentlich unterschiedliche Entwicklung der Gruppen über die drei Erhebungszeitpunkte festgestellt werden. In der Kontrollgruppe erfolgte eine signifikante Zunahme pro Zeiteinheit ($\beta_{10} = 0.05, p = .02$). Die Veränderungsrate der Trainingsgruppe lag bei 0.08 und unterscheidet sich nicht signifikant von der Veränderungsrate in der Kontrollgruppe ($\beta_{11} = 0.03, p = .39$). Die Ausgangshypothese H5 musste abgelehnt werden.

Tabelle 45: Entwicklung der Aggression (Selbsteinschätzung Schüler*innen)

Aggression		
	Baseline	Baseline plus Gruppe
Ebene 1		
Gesamtmittelwert pre (β_{00})	1.52	1.48
MZP (β_{10}) Veränderung in einer Zeiteinheit	0.07*	0.05*
Ebene 2		
Gruppenspezifische Abweichung vom Gesamtmittelwert Pre (Kontroll = 0) (β_{01})	--	0.06
Interaktion Ebene 1 x Ebene 2 (β_{11})	--	0.03
Gruppenspezifische Abweichung der Veränderung in einer Zeiteinheit		
Modellfit		
Devianz (df)	1922.14 (4)	1928.62 (4)
AIC	1930.14	1936.62
χ^2 -Differenz (df), p -Wert		6.48 (0), > .500

* = $p < .05$

*Schüler*innen mit niedrigen Ausgangswerten im Bereich sozialer Kompetenzen*

Die Entwicklung in den Gruppen verlief ähnlich wie im Bereich Viktimisierung. Sowohl in der Trainings- ($M_{prä} = 1.36$, $SD = 0.44$; $M_{post} = 1.60$, $SD = 0.58$; $M_{follow-up} = 1.65$, $SD = 0.80$) als auch in der Kontrollgruppe ($M_{prä} = 1.38$, $SD = 0.45$; $M_{post} = 1.49$, $SD = 0.63$; $M_{follow-up} = 1.52$, $SD = 0.61$) nahm aggressives Verhalten über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg zu. Eine zweifaktorielle Varianzanalyse ermittelte, dass ein univariater Haupteffekt für die Zeit ($F(1.51, 102.87) = 3.97$; $p = .03$; $part. \eta^2 = .06$), aber nicht für die Gruppe ($F(1, 68) = 0.30$; $p = .59$; $part. \eta^2 < .001$) vorlag. Da die Sphärizitätsannahme verletzt war (Mauchly Test: $\chi^2(2) = 26.04$, $p < .001$), wurde die Greenhouse-Geisser-Korrektur interpretiert. Der entscheidende Interaktionseffekt von Zeit*Gruppe ($F(1.51, 102.87) = 0.54$; $p = .54$; $part. \eta^2 = .01$) fiel auch nicht signifikant aus. Die Ursprungshypothese H10 konnte nicht bestätigt werden.

6.2 Vergleich der Interventions- und Kontrollgruppe hinsichtlich der Zielkriterien sozialer Kompetenzen – Fremdeinschätzungen der Lehrkräfte

Im Folgenden werden die Ergebnisse der varianzanalytischen Auswertungen der Fremdeinschätzungen der Lehrkräfte zu den sozialen Kompetenzen der einzelnen Schüler*innen⁹⁸ berichtet.

Die Befragten beantworteten die Items auf einer 5-stufigen Skala: [1] falsch, [2] eher falsch, [3] teils/teils, [4] eher richtig, [5] richtig.

Die graphische Darstellung der Ergebnisse zeigt die Entwicklung der Durchschnittswerte der zwei Untersuchungsbedingungen über zwei Messzeitpunkte (unmittelbar vor dem Training und knapp sechs Monate nach dem Training) hinweg an.

Festzustellen ist insgesamt, dass die Werte in der Trainingsgruppe zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten anstiegen, wohingegen sie in der Kontrollgruppe stabil blieben oder abnahmen, womit die Ausgangshypothesen durchweg (Kooperation ausgenommen) angenommen werden konnten.

6.2.1 Prosoziales Verhalten

Im zeitlichen Verlauf nahm das prosoziale Verhalten in der Trainingsgruppe zu ($M_{prä} = 3.89$, $SD = 0.85$; $M_{follow-up} = 4.06$, $SD = 0.80$) und in der Kontrollgruppe ab ($M_{prä} = 3.96$, $SD = 0.73$; $M_{follow-up} = 3.85$, $SD = 0.71$) (siehe Abbildung 10).

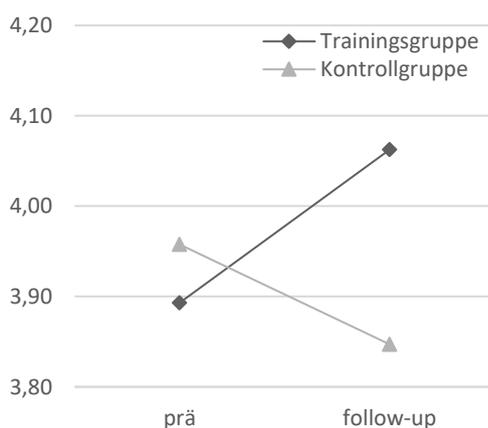


Abbildung 10: Prosoziales Verhalten (Fremdeinschätzung Lehrkräfte)

⁹⁸ $N_{\text{Gesamt}} = 245$ Schüler*innen ($n_{\text{Trainingsgruppe}} = 157$, $n_{\text{Kontrollgruppe}} = 88$) verteilt auf 16 Klassen (10 Trainings- und 6 Kontrollklassen).

Die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigte, dass Haupteffekte weder für die Zeit ($F(1, 227) = 0.43; p = .51; \text{part. } \eta^2 < .001$) noch für die Gruppe ($F(1, 227) = 0.59; p = .44; \text{part. } \eta^2 < .001$) vorlagen. Der entscheidende Interaktionseffekt von Zeit*Gruppe ($F(1, 227) = 9.77; p < .001; \text{part. } \eta^2 = .04$) fiel hingegen signifikant aus. Die Post-Hoc-Überprüfung des univariaten Haupteffekts Zeit zeigte wie erwartet, dass in der Trainingsgruppe eine signifikante Entwicklung stattfand ($F(1, 143) = 8.67; p < .001; \text{part. } \eta^2 = .06$) und in der Kontrollgruppe hingegen nicht ($F(1, 84) = 2.99; p = .09; \text{part. } \eta^2 = .34$). Die Ausgangshypothese H15 konnte bestätigt werden.

6.2.2 Durchsetzungsfähigkeit

Auch hier nahm das Ausmaß an Durchsetzungsvermögen in der Trainingsgruppe zu ($M_{\text{prä}} = 3.87, SD = 0.88; M_{\text{follow-up}} = 4.08, SD = 0.86$) und in der Kontrollgruppe ab ($M_{\text{prä}} = 4.12, SD = 0.65; M_{\text{follow-up}} = 3.94, SD = 0.80$) (siehe Abbildung 11).

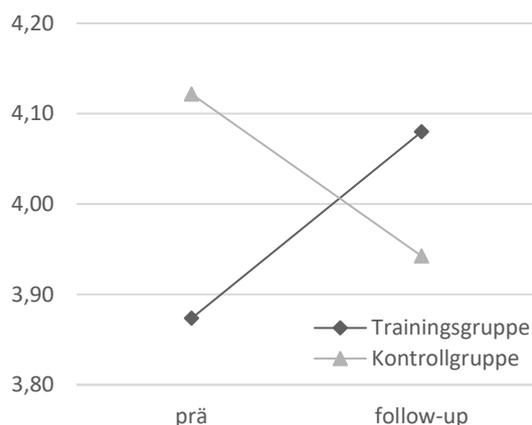


Abbildung 11: Durchsetzungsfähigkeit (Fremdeinschätzung Lehrkräfte)

Univariate Haupteffekte lagen weder für die Zeit ($F(1, 240) = 0.76; p = .78; \text{part. } \eta^2 < .001$) noch für die Gruppe vor ($F(1, 240) = 0.32; p = .57; \text{part. } \eta^2 < .001$). Der entscheidende Wechselwirkungseffekt von Zeit*Gruppe ($F(1, 240) = 15.39; p < .001; \text{part. } \eta^2 = .06$) fiel jedoch erneut signifikant aus. Eine Überprüfung der einfachen Haupteffekte ergab, dass die Durchsetzungsfähigkeit in der Trainingsgruppe signifikant zunahm ($F(1, 154) = 11.42; p < .001; \text{part. } \eta^2 = .07$) und in der Kontrollgruppe ($F(1, 86) = 5.98; p = .02; \text{part. } \eta^2 = .07$) statistisch bedeutsam sank. Die Hypothese H16 konnte bestätigt werden.

6.2.3 Viktimisierung

In der Trainingsgruppe nahm viktimisierendes Verhalten ab ($M_{prä} = 1.74$, $SD = 0.67$; $M_{follow-up} = 1.53$, $SD = 0.62$) und in der Kontrollgruppe war eine Zunahme zu verzeichnen ($M_{prä} = 1.48$, $SD = 0.68$; $M_{follow-up} = 1.65$, $SD = 0.80$) (siehe Abbildung 12).

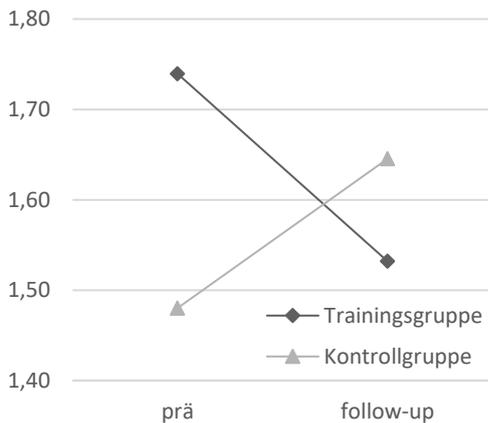


Abbildung 12: Viktimisierung (Fremdeinschätzung Lehrkräfte)

Auch hier zeigte eine Varianzanalyse, dass univariate Haupteffekte weder für die Zeit ($F(1, 229) = 0.28$; $p = .60$; $part. \eta^2 < .001$) noch für die Gruppe ($F(1, 229) = 0.75$; $p = .39$; $part. \eta^2 < .001$) vorlagen. Allerdings konnte ein bedeutender, signifikanter Wechselwirkungseffekt von Zeit*Gruppe ($F(1, 229) = 21.65$; $p < .001$; $part. \eta^2 = .09$) nachgewiesen werden. Die Post-Hoc-Analyse des einfachen Haupteffekts ergab sowohl für die Trainings- ($F(1, 147) = 15.48$; $p < .001$; $part. \eta^2 = .10$) als auch die Kontrollgruppe ($F(1, 82) = 10.55$; $p < .001$; $part. \eta^2 = .11$) eine signifikante Entwicklung. Die Ausgangshypothese H17 konnte angenommen werden.

6.2.4 Aggression

In der Trainingsgruppe nahm das aggressive Verhalten ab ($M_{prä} = 1.82$, $SD = 0.81$; $M_{follow-up} = 1.59$, $SD = 0.72$), in der Kontrollgruppe hingegen war keine nennenswerte Veränderung zu verzeichnen ($M_{prä} = 1.84$, $SD = 0.71$; $M_{follow-up} = 1.89$, $SD = 0.75$) (siehe Abbildung 13).

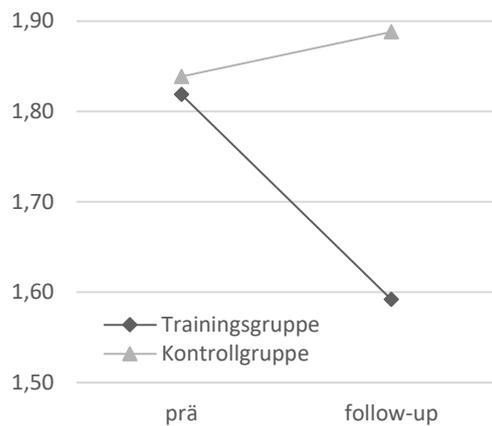


Abbildung 13: Aggression (Fremdeinschätzung Lehrkräfte)

Univariate Haupteffekte lagen für die Zeit ($F(1, 235) = 3.89; p = .05; part. \eta^2 = .02$), aber nicht für die Gruppe vor ($F(1, 235) = 2.97; p = .09; part. \eta^2 = .01$). Jedoch bestätigte die Varianzanalyse auch hier einen signifikanten Interaktionseffekt von Zeit*Gruppe ($F(1, 235) = 9.44; p < .001; part. \eta^2 = .04$). Erwartungsgemäß zeigt die Post-Hoc-Überprüfung des Haupteffekts Zeit eine signifikante Entwicklung in der Trainingsgruppe ($F(1, 150) = 14.80; p < .001; part. \eta^2 = .09$) und keine statistisch bedeutsame Veränderung in der Kontrollgruppe ($F(1, 85) = 0.70; p = .40; part. \eta^2 = .01$). Die Hypothese H18 konnte angenommen werden.

6.2.5 Kooperation

Die Kooperationsfähigkeit nahm in der Kontrollgruppe ab ($M_{prä} = 4.18, SD = 0.62; M_{follow-up} = 4.05, SD = 0.61$) und stieg in der Trainingsgruppe an ($M_{prä} = 4.05, SD = 0.71; M_{follow-up} = 4.16, SD = 0.78$) (siehe Abbildung 14).

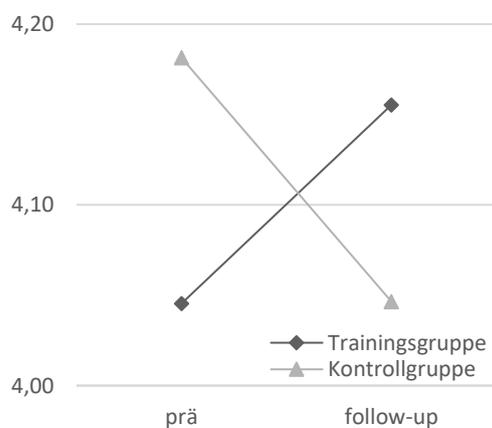


Abbildung 14: Kooperation (Fremdeinschätzung Lehrkräfte)

Univariate Haupteffekte lagen weder für die Zeit ($F(1, 236) = 0.09; p = .77; part. \eta^2 < .001$) noch für die Gruppe vor ($F(1, 236) = 0.26; p = .87; part. \eta^2 < .001$). Der entscheidende Wechselwirkungseffekt von Zeit*Gruppe ($F(1, 236) = 8.37; p < .001; part. \eta^2 = .03$) fiel aber signifikant aus. Eine Post-Hoc-Überprüfung des Haupteffekts Zeit in der Trainingsgruppe zeigte, dass die Zunahme der kooperativen Fähigkeiten statistisch nicht bedeutsam ausfiel ($F(1, 151) = 3.58; p = .06; part. \eta^2 = .02$), die Abnahme derselben in der Kontrollgruppe hingegen schon ($F(1, 85) = 8.64; p < .001; part. \eta^2 = .09$). Die Ausgangshypothese H19 musste daher verworfen werden.

6.2.6 Selbstwahrnehmung

In der Kontrollgruppe fielen die Werte zwischen beiden Erhebungszeitpunkten ab ($M_{prä} = 4.05, SD = 0.72; M_{follow-up} = 3.88, SD = 0.73$), wohingegen die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung in der Trainingsgruppe zunahm ($M_{prä} = 3.77, SD = 0.77; M_{follow-up} = 3.97, SD = 0.87$) (siehe Abbildung 15).

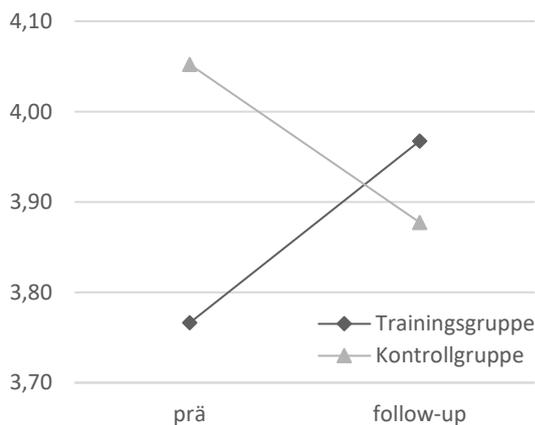


Abbildung 15: Selbstwahrnehmung (Fremdeinschätzung Lehrkräfte)

Univariate Haupteffekte lagen auch hier weder für die Zeit ($F(1, 240) = 0.07; p = .79; part. \eta^2 < .001$) noch für die Gruppe vor ($F(1, 240) = 1.10; p = .30; part. \eta^2 = .01$). Der entscheidende Wechselwirkungseffekt von Zeit*Gruppe ($F(1, 240) = 14.92; p < .001; part. \eta^2 = .06$) fiel aber signifikant aus. Die Überprüfung des univariaten Hauptfaktors Zeit fiel sowohl in der Trainings- ($F(1, 153) = 9.89; p < .001; part. \eta^2 = .06$) als auch in der Kontrollgruppe ($F(1, 87) = 7.56; p = .01; part. \eta^2 = .08$) signifikant aus. Die Hypothese H20 konnte bestätigt werden.

6.2.7 Selbstkontrolle

Auch hier stieg in der Trainingsgruppe die Fähigkeit zur Selbstkontrolle an ($M_{prä} = 3.71$, $SD = 0.86$; $M_{follow-up} = 4.01$, $SD = 0.82$), wohingegen in der Kontrollgruppe eine Abnahme zu verzeichnen war ($M_{prä} = 3.95$, $SD = 0.82$; $M_{follow-up} = 3.71$, $SD = 0.77$) (siehe Abbildung 16).

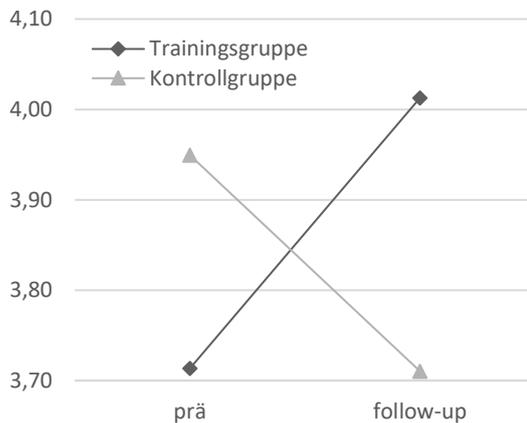


Abbildung 16: Selbstkontrolle (Fremdeinschätzung Lehrkräfte)

Univariate Haupteffekte lagen weder für die Zeit ($F(1, 242) = 0.42$; $p = .52$; *part. $\eta^2 < .001$*) noch für die Gruppe ($F(1, 242) = 0.11$; $p = .74$; *part. $\eta^2 < .001$*) vor. Der entscheidende Wechselwirkungseffekt von Zeit*Gruppe ($F(1, 242) = 33.25$; $p < .001$; *part. $\eta^2 = .12$*) fiel auch hier signifikant aus. Ähnlich wie für den Bereich der Selbstwahrnehmung zeigte die Post-Hoc-Analyse für den univariaten Haupteffekt Zeit in der Trainingsgruppe eine statistisch bedeutsame Zunahme der Selbstkontrollfähigkeiten ($F(1, 156) = 26.91$; $p < .001$; *part. $\eta^2 = .15$*) und in der Kontrollgruppe eine signifikante Abnahme derselben ($F(1, 86) = 11.70$; $p < .001$; *part. $\eta^2 = .12$*). Die Ausgangshypothese H21 wurde angenommen.

6.2.8 Einfühlungsvermögen

Das Ausmaß an Einfühlungsvermögen nahm in der Kontrollgruppe ab ($M_{prä} = 3.96$, $SD = 0.74$; $M_{follow-up} = 3.87$, $SD = 0.76$) und in der Trainingsgruppe zu ($M_{prä} = 3.88$, $SD = 0.92$; $M_{follow-up} = 4.14$, $SD = 0.88$) (siehe Abbildung 17).

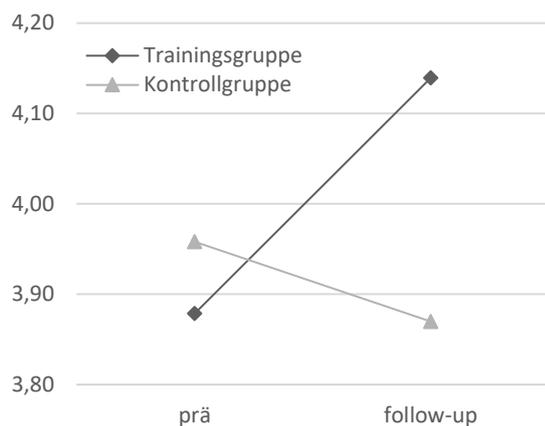


Abbildung 17: Einfühlungsvermögen (Fremdeinschätzung Lehrkräfte)

Univariate Haupteffekte lagen weder für die Zeit ($F(1, 239) = 3.65; p = .06; part. \eta^2 = .02$) noch für die Gruppe vor ($F(1, 239) = 0.819; p = .37; part. \eta^2 < .001$). Der entscheidende Wechselwirkungseffekt von Zeit*Gruppe ($F(1, 239) = 15.00; p < .001; part. \eta^2 = .06$) fiel wiederum signifikant aus. Die Überprüfung des Haupteffekts Zeit in den jeweiligen Gruppen fiel erwartungsgemäß aus: In der Trainingsgruppe nahm das Einfühlungsvermögen über den Erhebungszeitraum statistisch bedeutsam zu ($F(1, 154) = 20.14; p < .001; part. \eta^2 = .12$), in der Kontrollgruppe fiel die Veränderung jedoch nicht signifikant aus ($F(1, 85) = 2.13; p = .15; part. \eta^2 = .02$). Die Hypothese H22 konnte bestätigt werden.

6.3 Vergleich der Interventions- und Kontrollgruppe hinsichtlich der vier Skalen zum Klassenklima – Selbsteinschätzungen der Schüler*innen und Fremdeinschätzungen der Lehrkräfte

Auch für die vier Skalen zum Klassenklima – Cliquenbildung, Diskriminierung von Mitschüler*innen, Aggression gegen Mitschüler*innen und Aggression gegen die Lehrkraft – liegen sowohl Einschätzungen der Schüler*innen als auch Einschätzungen der Lehrkräfte vor. Die Antworten der Schüler*innen einer jeden Klasse wurden auf Klassenebene aggregiert, des Weiteren wurde mit den Klassenmittelwerten gearbeitet. Bei den Schüler*innen liegen Angaben aus 28 Klassen vor ($n_{\text{Trainingsgruppe}} = 19, n_{\text{Kontrollgruppe}} = 9$). Bei den Lehrkräften liegen Angaben aus 16 Klassen vor ($n_{\text{Trainingsgruppe}} = 12, n_{\text{Kontrollgruppe}} = 4$). Aufgrund des geringen Stichprobenumfangs wurden diese Daten rein deskriptiv ausgewertet.

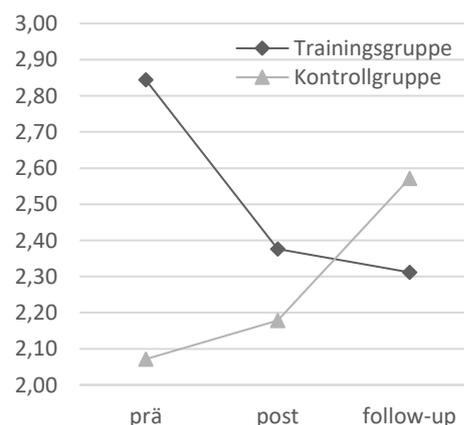
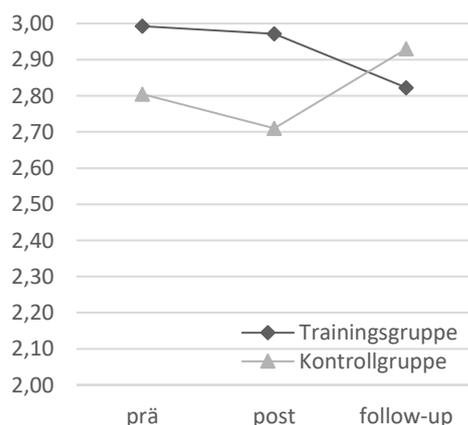
Die Befragten antworteten auf einer fünfstufigen Skala: [1] falsch, [2] eher falsch, [3] teils/teils, [4] eher richtig, [5] richtig.

Die graphische Darstellung der Ergebnisse zeigt die Entwicklung der Durchschnittswerte der zwei Untersuchungsbedingungen über drei Messzeitpunkte hinweg an.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass sowohl nach Einschätzung der Schüler*innen als auch nach Einschätzung der Lehrkräfte das Ausmaß der Cliquenbildung, der Aggression gegen Mitschüler*innen und der Diskriminierung von Mitschüler*innen im zeitlichen Verlauf insgesamt in der Trainingsgruppe deutlich abnahm. Dabei fällt auf, dass die Verbesserung zwischen Prä- und Post-Erhebung in der Einschätzung der Lehrkräfte deutlicher ausfällt als in der Einschätzung der Schüler*innen. Die Verbesserung zwischen Post- und Follow-up-Erhebung fällt dann wiederum etwas flacher aus. In der Kontrollgruppe steigen die Werte insgesamt an oder verändern sich kaum.

6.3.1 Cliquenbildung

Für den Bereich der Cliquenbildung ist festzustellen, dass sowohl nach Einschätzung der Schüler*innen als auch nach Einschätzung der Lehrkräfte das Ausmaß der Cliquenbildung im zeitlichen Verlauf insgesamt in der Trainingsgruppe ab- und in der Kontrollgruppe zunahm (siehe Abbildungen 18 und 19 sowie Tabelle 46). Die Hypothesen H11 und H23 waren demnach zu bestätigen.



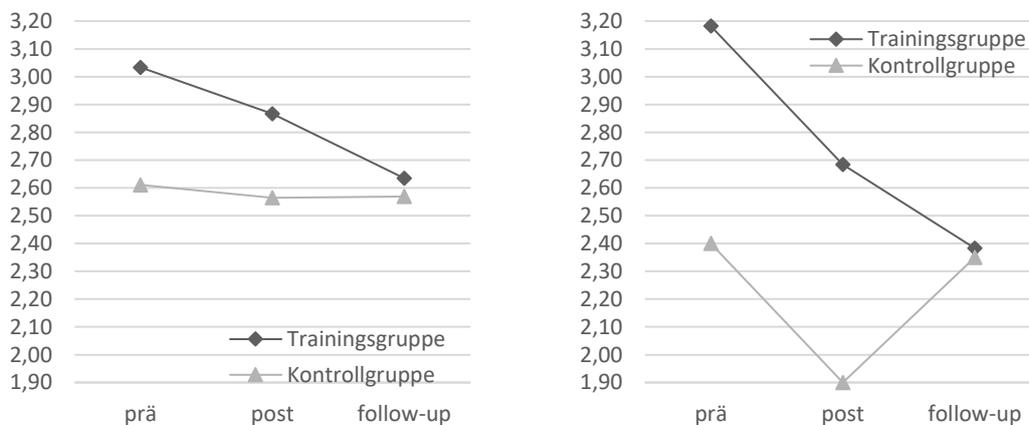
Abbildungen 18 und 19: Cliquenbildung (links: Einschätzung Schüler*innen, rechts: Einschätzung Lehrkräfte)

Tabelle 46: Deskriptive Angaben Skala Cliquenbildung (Schüler*innen und Lehrkräfte)

Cliquenbildung	Prä	Post	Follow-up
Schüler*innen	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Trainingsgruppe	2.99 (0.43)	2.97 (0.38)	2.82 (0.40)
Kontrollgruppe	2.80 (0.31)	2.71 (0.30)	2.93 (0.46)
Lehrkräfte			
Trainingsgruppe	2.84 (0.74)	2.38 (0.63)	2.31 (0.53)
Kontrollgruppe	2.07 (0.74)	2.18 (0.65)	2.57 (0.43)

6.3.2 Aggression gegen Mitschüler*innen

In der Trainingsgruppe nahm das Ausmaß an Aggression gegen Mitschüler*innen sowohl nach Einschätzung der Schüler*innen als auch nach Einschätzung der Lehrkräfte ab. In den Kontrollgruppen veränderte sich aggressives Verhalten gegenüber Mitschüler*innen insgesamt jedoch kaum. Nach Einschätzung der Kinder sank das aggressive Verhalten minimal, wohingegen die Lehrkräfte zunächst eine deutliche Abnahme und dann eine Zunahme auf knapp unter Ausgangsniveau wahrnahmen (siehe Abbildungen 20 und 21 sowie Tabelle 47). Die Ausgangshypothesen H12 und H24 wurden angenommen.



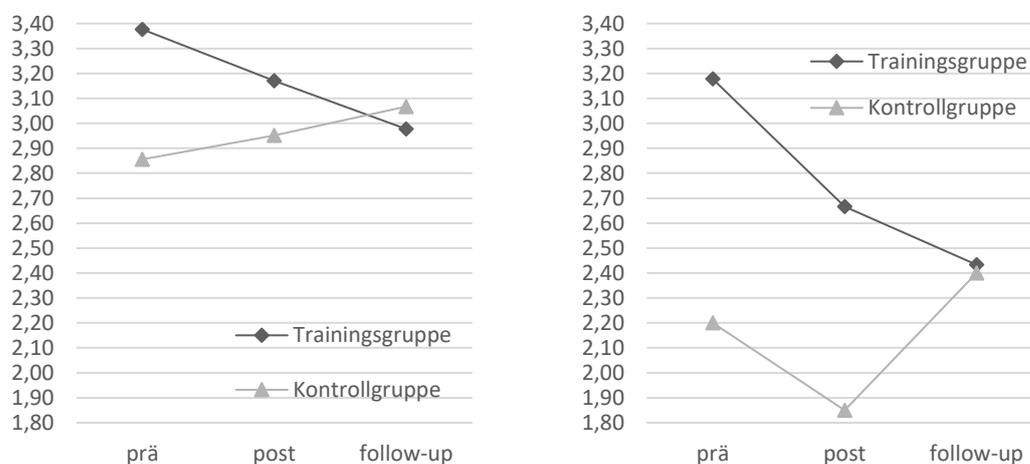
Abbildungen 20 und 21: Aggression gegen Mitschüler*innen (links: Einschätzung Schüler*innen, rechts: Einschätzung Lehrkräfte)

Tabelle 47: Deskriptive Angaben Skala Aggression gegen Mitschüler*innen (Schüler*innen und Lehrkräfte)

Aggression gegen Mitschüler*innen	Prä	Post	Follow-up
Schüler*innen	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Trainingsgruppe	3.03 (0.52)	2.87 (0.48)	2.63 (0.45)
Kontrollgruppe	2.61 (0.36)	2.56 (0.43)	2.57 (0.38)
Lehrkräfte			
Trainingsgruppe	3.18 (1.14)	2.68 (0.65)	2.38 (0.69)
Kontrollgruppe	2.40 (0.59)	1.90 (0.60)	2.35 (0.44)

6.3.3 Diskriminierung von Mitschüler*innen

Die Diagramme ähneln den Aggressions-Diagrammen. In der Trainingsgruppe sank das Ausmaß an Diskriminierung sowohl nach Einschätzung der Schüler*innen als auch nach Einschätzung der Lehrkräfte. In der Kontrollgruppe zeigte sich nach Einschätzung der Kinder eine leichte Zunahme über alle drei Erhebungszeitpunkte hinweg. Nach Einschätzung der Lehrkräfte war zunächst eine Abnahme und zum Follow-up Erhebungszeitpunkt eine Zunahme auf über Ausgangsniveau zu verzeichnen (siehe Abbildungen 22 und 23 sowie Tabelle 48). Auch die Hypothesen H13 und H25 wurden bestätigt.



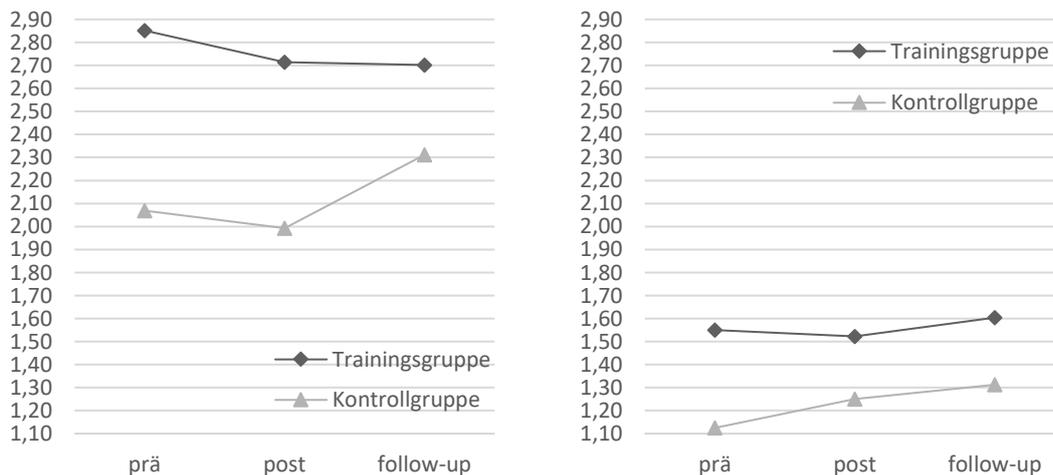
Abbildungen 22 und 23: Diskriminierung von Mitschüler*innen (links: Einschätzung Schüler*innen, rechts: Einschätzung Lehrkräfte)

Tabelle 48: Deskriptive Angaben Skala Diskriminierung von Mitschüler*innen (Schüler*innen und Lehrkräfte)

Diskriminierung von Mitschüler*innen	Prä	Post	Follow-up
Schüler*innen	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Trainingsgruppe	3.38 (0.42)	3.17 (0.42)	2.98 (0.43)
Kontrollgruppe	2.86 (0.30)	2.95 (0.48)	3.07 (0.49)
Lehrkräfte			
Trainingsgruppe	3.18 (1.17)	2.67 (0.70)	2.43 (0.65)
Kontrollgruppe	2.20 (0.94)	1.85 (0.66)	2.40 (0.75)

6.3.4 Aggression gegen die Lehrkraft

Das Ausmaß an Aggression gegen die Lehrkraft nahm nach Einschätzung der Schüler*innen insgesamt leicht ab, wohingegen nach Einschätzung der Lehrkräfte zunächst eine minimale Abnahme und im weiteren zeitlichen Verlauf eine leichte Zunahme festzustellen war. In der Kontrollgruppe erfolgte nach Selbsteinschätzung der Kinder eine minimale Abnahme vom Prä- zum Post-Erhebungszeitpunkt und ein stärkerer Anstieg über Ausgangsniveau vom Post- zum Follow-up-Erhebungszeitpunkt. Nach Einschätzung der Lehrkräfte war insgesamt eine leichte Zunahme zu verzeichnen (siehe Abbildungen 24 und 25 sowie Tabelle 49). Die Hypothese H14 konnte angenommen werden, H26 musste jedoch verworfen werden.



Abbildungen 24 und 25: Aggression gegen die Lehrkraft (links: Einschätzung Schüler*innen, rechts: Einschätzung Lehrkräfte)

Tabelle 49: Deskriptive Angaben Skala Aggression gegen die Lehrkraft (Schüler*innen und Lehrkräfte)

Aggression gegen die Lehrkraft	Prä	Post	Follow-up
Schüler*innen	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Trainingsgruppe	2.85 (0.73)	2.71 (0.60)	2.70 (0.54)
Kontrollgruppe	2.07 (0.41)	1.95 (0.42)	2.31 (0.73)
Lehrkräfte			
Trainingsgruppe	1.55 (0.41)	1.52 (0.47)	1.60 (0.58)
Kontrollgruppe	1.13 (0.10)	1.25 (0.27)	1.31 (0.26)

6.4 Korrelationen der Selbsteinschätzungen der Schüler*innen mit den Einschätzungen der Lehrkräfte

Wie in Kap. 2.6.2 bereits ausgeführt, existieren zwischen den Selbsteinschätzungen von Kindern mit denen der Peers, Lehrkräfte und Eltern schwache bis moderate Zusammenhänge. Renk und Phares (2004, S. 245) ermittelten soziale Kompetenzen betreffend kleine, durchschnittliche Zusammenhänge von Selbst- und Fremdeinschätzungen ($r = .21 - .30$). Anhand einer Überprüfung der Korrelationen von Schülerselbst- und Lehrkraftfremdeinschätzungen in den Bereichen prosoziales Verhalten, Viktimisierung und Aggression – für diese drei Skalen lagen parallelisierte Items für Schüler*innen und Lehrkräfte vor – zum Prä- und Follow-up-Erhebungszeitpunkt kann dies bestätigt werden.⁹⁹ Die Zusammenhänge fielen schwach bis mittelmäßig aus ($r = .16 - .39$) (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 820). Die Hypothesen H27 bis H29 wurden somit bestätigt.

⁹⁹ Der Berechnung der Korrelationen liegen die in den Kap. 5.4.1 und 5.4.2 beschriebenen Analysestichproben zugrunde. Erwähnt werden muss an dieser Stelle jedoch, dass die Stichproben nicht parallelisiert sind, also nicht für jede Selbsteinschätzung eines/einer Schüler*in eine Fremdeinschätzung durch eine Lehrkraft vorliegt, da der Dropout bei den Lehrkräften recht hoch war. Die Vergleichbarkeit der Daten ist dadurch eingeschränkt.

Tabelle 50: Korrelationen der Einschätzungen der Schüler*innen und der Lehrkräfte

	Prä	Follow-up
Trainingsgruppe		
Prosoziales Verhalten	.31**	.48**
Viktimisierung	.19**	.21*
Aggression	.30**	.19*
Kontrollgruppe		
Prosoziales Verhalten	.13	.26*
Viktimisierung	-.08	.21
Aggression	.29**	.15
Insgesamt		
Prosoziales Verhalten	.27**	.39**
Viktimisierung	.15**	.17*
Aggression	.30**	.16*

* = $p < .05$; ** = $p < .01$

6.5 Effektstärken

Um eine Einordnung der hier vorgestellten Ergebnisse in den Forschungsstand und die Beurteilung der praktischen Bedeutsamkeit eines Ergebnisses für die Stichprobe zu ermöglichen, werden im Folgenden die standardisierten Effektgrößen nach Cohen (1988) berechnet, da Cohens d^{100} als eines der gebräuchlichsten standardisierten Effektgrößenmaße in den meisten Publikationen zum Thema mit angegeben wird. Der Vorteil von d ist, dass es anders als bspw. das über die Varianzanalyse errechnete partielle Eta-Quadrat über verschiedene Studien mit unterschiedlichsten Designs hinweg direkt verglichen werden kann.¹⁰¹ In der Interpretation nach Cohen (1988) wird $d \geq .20$ als klein, $d \geq .50$ als mittel und $d \geq .80$ als groß (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 820) klassifiziert. Siegler u.a. (2016, S. 593) ergänzen für $d < .20$ trivial.

¹⁰⁰ d basiert auf den Differenzen zweier Mittelwerte. Bei gleicher Gruppengröße wird d folgendermaßen berechnet: $(Mean1 - Mean2) / \sqrt{((SD1^2 + SD2^2) / 2)}$ (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 822f.). Ein negatives Vorzeichen bedeutet dabei die Abnahme eines Wertes.

¹⁰¹ Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass das Effektmaß d auf wesentlich weniger komplexen Berechnungsgrundlagen ermittelt wird, als bspw. der Signifikanzwert p . Berechnet wird die Differenz zweier Mittelwerte unter Berücksichtigung der Standardabweichung und ggf. der Gruppengröße. Eine ermittelte Effektgröße besitzt also lediglich Geltung für die zugrunde gelegte Stichprobe und hat darüber hinaus keine Geltungskraft für die Grundgesamtheit. Wie zu Beginn von Kapitel 6 erläutert, gibt die Signifikanz hingegen an, mit welcher Irrtumswahrscheinlichkeit ein ermittelter Zusammenhang in der Stichprobe auch auf die Grundgesamtheit übertragen werden kann oder nicht.

Tabelle 51: Effektstärken

	Prosoziales Verhalten	Durchsetzungsfähigkeit	Konfliktlösefähigkeit	Viktimisierung	Aggression
Selbsteinschätzung Schüler*innen	d^{102}	d	d	d	d
Trainingsgruppe	-.14, -.10, -.22	.14, .16, .30	-.02, .01, -.01	.03, -.03, .00	.19, .09, .26
Kontrollgruppe	-.48, -.03, -.44	.23, .22, .45	-.16, -.17, -.21	-.08, .10, .01	-.02, .21, .20
Selbsteinschätzung Schüler*innen Risikogruppe	d^{103}	d	d	d	d
Trainingsgruppe	.21, -.17, .02	.32, .20, .51	.26, .01, .25	.41, .03, .41	.47, .07, .45
Kontrollgruppe	-.30, .12, -.16	.38, .13, .57	.48, -.12, .35	.39, -.02, .56	.20, .05, .26
Fremdeinschätzung Lehrkräfte	d^{104}			d	d
Trainingsgruppe	.21	-	-	-0.32	-.29
Kontrollgruppe	-.15	-	-	0.22	.07
	Kooperation	Selbstwahrnehmung	Selbstkontrolle	Einfühlungsvermögen	Selbstbehauptung
Fremdeinschätzung Lehrkräfte	d^{105}	d	d	d	d
Trainingsgruppe	.15	.24	.36	.29	.24
Kontrollgruppe	-.22	-.24	-.30	-.12	-.25
	Cliquenbildung	Aggression gegen Mitschüler*innen	Diskriminierung von Mitschüler*innen	Aggression gegen die Lehrkraft	
Schüler*innen	d^{106}	d	d	d	
Trainingsgruppe	-.05, -.38, -.41	-.33, -.50, -.82	-.49, -.46, -.94	-.21, -.02, -.23	
Kontrollgruppe	-.31, .57, .32	-.12, .01, -.11	.24, .24, .53	-.18, .54, .41	
Lehrkräfte					
Trainingsgruppe	-.68, -.11, -.83	-.54, -.45, -.85	-.53, -.34, -.79	-.06, .16, .11	
Kontrollgruppe	.15, .71, .82	-.84, .85, -.10	-.43, .78, .24	.61, .24, .95	

¹⁰² d wurde für prä*post, post*follow-up und prä*follow-up anhand der Formel unter Fußnote¹⁰⁰ berechnet.

¹⁰³ Siehe Fußnote¹⁰².

¹⁰⁴ d wurde für prä*follow-up anhand der Formel unter Fußnote¹⁰⁰ berechnet.

¹⁰⁵ Siehe Fußnote¹⁰⁴.

¹⁰⁶ Siehe Fußnote¹⁰².

6.6 Abschließende Beurteilung des Trainings

Die Schüler*innen der Trainingsklassen wurden zum dritten Erhebungszeitpunkt gebeten, die Trainer*innen und das Training zu bewerten. Darüber hinaus wurden sie und auch die Schüler*innen der Kontrollklassen direkt zu möglichen Veränderungen im zweiten Schulhalbjahr befragt. Auch die Lehrkräfte der Trainingsklassen wurden um eine Einschätzung zu den Trainer*innen, zum Training und zu möglichen Veränderungen gebeten. Darüber hinaus wurden sie zur Eignung der Materialien und Übungen, zur Anwendungshäufigkeit der Methoden, zur persönlichen Motivation für eine Trainingsdurchführung und zur Unterstützung bei der Implementation durch die Trainer*innen, die Schulleitung und die Kolleg*innen befragt. Auch die Lehrkräfte der Kontrollklassen wurden zu möglichen Veränderungen befragt.

Berücksichtigt wurden hierbei dann auch nur diejenigen Fälle, von denen Angaben zu allen drei Erhebungszeitpunkten vorliegen.

Im Folgenden werden die deskriptiven Statistiken zu den geschlossenen Fragen¹⁰⁷ und Statements vorgestellt und die aus Sicht der Autorin auffälligen Ergebnisse berichtet. Neben den Häufigkeiten (n), dem arithmetischen Mittel (M) und der Standardabweichung (SD) werden auch immer die von den Befragten ausgewählten minimalen (\min) und maximalen (\max) Antwortoptionen ausgewiesen. Unterschiedliche Anzahlen an Antworten sind darauf zurückzuführen, dass einzelne Items von den Teilnehmer*innen nicht beantwortet worden sind. Die Codierungen werden jeweils direkt vorangestellt.

6.6.1 Reaktionen auf die/den Trainer*in und das Training

Zunächst werden die Antworten der Schüler*innen der Trainingsklassen überblicksartig dargestellt (siehe Tabelle 52), bevor die Angaben der Lehrkräfte der Trainingsklassen zusammengefasst werden.

Die Codierung der Items 1.1. bis 1.4. und 1.6. und 1.7. lautet [1] falsch, [2] eher falsch, [3] teils/teils, [4] eher richtig, [5] richtig. Für die Fragen 1.5 und 1.8 lautet die Codierung [1] sehr gut, [2] gut, [3] befriedigend, [4] ausreichend, [5] mangelhaft, [6] ungenügend.

¹⁰⁷ Es wurden auch einige offene Fragen formuliert, die an dieser Stelle jedoch nicht im Einzelnen vorgestellt werden, da auf eine umfangreiche Auswertung im Rahmen dieser Arbeit aus forschungspragmatischen Gründen verzichtet wurde.

Tabelle 52: Deskriptive Statistiken zu den Reaktionen auf Trainer*innen und Training (Einschätzung Schüler*innen)

Item	n	min	max	<i>M</i>	<i>SD</i>
1.1. Der Trainer hat uns Schüler respektvoll behandelt.	309	1	5	4.25	1.023
1.2. Der Trainer hat mit uns Schülern daran gearbeitet, dass jeder in der Klasse in Frieden leben und in Ruhe arbeiten kann.	303	1	5	4.34	0.888
1.3. Der Trainer hat dafür gesorgt, dass nicht gestört wurde.	305	1	5	4.10	1.056
1.4. Der Trainer war fair. Alle Schüler wurden gleich behandelt.	304	1	5	4.00	1.221
1.5. Welche Schulnote gibst du dem Trainer insgesamt?	296	1	6	2.47	1.304
1.6. Das Sozialtraining hat mir insgesamt gut gefallen.	302	1	5	3.43	1.236
1.7. Das Sozialtraining war gut für unsere Klassengemeinschaft.	301	1	5	3.65	1.137
1.8. Welche Schulnote gibst du dem Sozialtraining insgesamt?	309	1	6	2.56	1.256

Die Schüler*innen der Trainingsklassen waren mit einer überwiegenden Mehrheit der Ansicht, dass sie von den Trainer*innen fair und respektvoll behandelt wurden und diese mit den Schüler*innen gemeinsam daran gearbeitet haben, dass diese in einer störungsfreien Atmosphäre arbeiten können. Die Items 1.1. bis 1.4. wurden im Mittel mit 4.17 beantwortet, das heißt ein Großteil der Schüler*innen stimmte den Aussagen mit „richtig“ zu. Ausgedrückt in Schulnoten bewerteten die Schüler*innen die Trainer*innen mit einer 2.47. Das Sozialtraining an sich hat der großen Mehrheit der Schüler*innen (80%) „richtig“ gut bis „teils/teils“ gefallen und sie gingen davon aus, dass die Teilnahme daran sich förderlich auf die Klassengemeinschaft ausgewirkt hat. Ähnlich wie die Bewertung der Trainer*innen in Noten fällt die Bewertung des Sozialtrainings durch die Schüler*innen aus. Es schneidet mit einer zwei bis drei ab, wobei die Mehrheit (59%) das Sozialtraining mit „gut“ oder sogar „sehr gut“ bewertet hat. Den Schüler*innen wurden darüber hinaus noch zwei offene Fragen zum Training gestellt: Was hat dir besonders gut gefallen? Was hat dir nicht so gut gefallen? (siehe Tabelle 53) Da sich einige interessante Hinweise in den Antworten für Handlungsempfehlungen finden, wurden diese einer groben Auswertung unterzogen, indem am häufigsten genannte Stichworte identifiziert wurden bzw. besonders prägnante Zitate¹⁰⁸ als Ankerbeispiele für Stichpunkte herausgefiltert wurden.

¹⁰⁸ Sowohl die Zitate der Schüler*innen als auch die der Lehrkräfte wurden direkt übernommen und nicht sprachlich geglättet.

Tabelle 53: Offene Antworten der Schüler*innen zum Training

Item	Exemplarische Antworten
1.9. Was hat dir besonders gut gefallen?	dass kein Unterricht stattfand, Spiele gespielt wurden, Lobbriefe geschrieben wurden, Probleme besprochen und gelöst wurden, jeder seine Meinung sagen durfte, „über alles offen geredet wurde“, „wir über alles gesprochen haben was einen bedrückt“, alle gleich behandelt wurden, „man sich um die gekümmert hat, die Gemobbt werden“, einzelne Kinder nun nicht mehr geärgert werden, „wir auch mal die Situationen Durchgespielt haben und alles auch in der Sicht der anderen gesehen haben“, „Mir hat es gefallen das wir nicht nur theoretisch sondern auch praktisch daran gearbeitet haben, unsere Klassengemeinschaft zu verbessern“, „wir alle zusammen gearbeitet haben und die Trainer voll nett zu uns waren“, sich vieles gebessert hat und sich alle besser verstehen
1.10. Was hat dir nicht so gut gefallen?	dass man im Training lange sitzen musste, „meistens nur über Themen geredet worden ist und es deswegen manchmal langweilig geworden ist“, „Wir nur geredet haben aber nichts wirklich unternommen haben“, „wir gleich auf denn auszeit stuhl mussten wenn wir einen ton gegeben haben“, zu wenig Pausen gemacht wurden, „wenn etwas nicht so gutes herauskam das alle auf einen sauer waren“, „die roten und grünen briefe denn die haben manche echt bloß gestellt“, „er(si) hat uns ni ausreden lasen und wier mussten sie ausredenlasen und es war so langweilich“, „die Trainerin uns beinahe schon gezwungen/bedrängt hat Sachen vor zu lesen obwohl wir jenes des öfteren nicht wollten“, „Viele haben es nicht ernst genommen“, nach dem Training nicht mehr viel passiert und es mit der Klassengemeinschaft jetzt schlimmer ist als vor dem Training

Nun folgt die Darstellung der Angaben der Lehrkräfte der Trainingsklassen (siehe Tabelle 54). Die Codierung der Items gleicht derjenigen des Fragebogens für die Schüler*innen der Trainingsklassen.

Tabelle 54: Deskriptive Statistiken zu den Reaktionen auf Trainer*innen und Training (Einschätzung Lehrkräfte)

Item	n	min	max	M	SD
1.1. Der Trainer hat die Schüler respektvoll behandelt.	12	5	5	5.00	0.000
1.2. Der Trainer hat mit der Klasse daran gearbeitet, dass jeder in Frieden leben und in Ruhe arbeiten kann.	12	4	5	4.92	0.289
1.3. Der Trainer hat dafür gesorgt, dass nicht gestört wurde.	12	5	5	5.00	0.000
1.4. Der Trainer war fair. Alle Schüler wurden gleich behandelt.	12	4	5	4.92	0.289
1.5. Welche Schulnote geben Sie dem Trainer insgesamt?	12	1	2	1.17	0.389
1.6. Das Sozialtraining hat mir insgesamt gut gefallen.	11	5	5	5.00	0.000
1.7. Das Sozialtraining war gut für die Klassengemeinschaft.	12	4	5	4.83	0.389
1.8. Welche Schulnote geben Sie dem Sozialtraining insgesamt?	12	1	2	1.33	0.492

Die Lehrkräfte bewerteten den/die Trainer*in mit einer 1.17, das Training mit einer 1.33 und die Items 1.1. bis 1.4. und 1.6. und 1.7. wurden im Mittel mit 4.94 beantwortet, was bedeutet, dass nahezu alle Lehrkräfte den Aussagen maximal zustimmten.

Auch den Lehrkräften wurden mit „Was hat Ihnen besonders gut gefallen?“ und „Was hat Ihnen nicht so gut gefallen?“ noch zwei offene Fragen zum Training gestellt. Zusätzlich wurden die Lehrkräfte noch gefragt, worin ihrer Einschätzung nach der größte Nutzen des Sozialtrainings besteht. Diese Angaben wurden ebenso einer Auswertung unterzogen, indem die genannten Stichworte identifiziert wurden bzw. Zitate als Ankerbeispiele für Stichpunkte übernommen wurden. Aufgrund der kleinen Stichprobengröße der Lehrkräfte wurden hier alle Angaben berücksichtigt (siehe Tabelle 55).

Tabelle 55: Offene Antworten der Lehrkräfte zum Training

Item	Exemplarische Antworten
1.9. Was hat Ihnen besonders gut gefallen?	der Umgang mit Störungen und schwierigen Situationen, „Klarheit der Ansagen“, „konsequentes und klar strukturiertes Vorgehen, große Transparenz“, das Instrumentarium für den Umgang mit Regelverstößen, Lobbriele
1.10. Was hat Ihnen nicht so gut gefallen?	„Sozialkompetenztraining ist doch nicht sofort Mobbingintervention“, „Auf etwas sensiblere, stilere Schüler wurde teilweise nicht so gut eingegangen“, Ruheregeln hätte besser durchgeführt werden sollen, an einigen Stellen wäre mehr Zeit nötig gewesen, schulischer Zeitmangel erschwert die Weiterarbeit: eine Klassenlehrerstunde für Klassen 5 und 6 wäre in der Realschule gut
1.17. Worin besteht Ihrer Einschätzung nach der größte Nutzen des Sozialtrainings?	Sensibilisierung der Kinder für soziales Verhalten und Bewusstmachung, dass Mehrheit an einem positiven Klassenklima interessiert ist, Kindern wird ein „Spiegel ihres Tuns vorgehalten“, „Die Schüler können sich nun sehr viel besser in den anderen hineinversetzen“, „Im Sozialtraining ist es ganz bewusst geworden, wie schmerzlich manche Verhaltensweisen für andere sind“, im vorgegebenen Werterahmen, beim Aufzeigen von Grenzen, in den klaren Regeln für die Kinder und im systematischen Training dieser, in der gewaltfreien Konfliktbewältigung, im wertschätzenden Kommunikationstraining, „In dem respektvollen und offenen Umgang miteinander“, darin, dass Schüler eigene Verantwortung sehen, in den Handlungstipps für Lehrkräfte, „Unterrichten wird einfacher“, „Wenn man als Lehrer wirklich damit weiterarbeitet, verbessert sich das Zusammenleben in der Klasse und der Zusammenhalt“, „Keiner wird ausgegrenzt, auch die Stilleren werden geschätzt“

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Zufriedenheit mit dem Training und der/dem Trainer*in bei den Lehrkräften höher ausfiel als bei den Schüler*innen.

Die Schüler*innen vergaben in Noten ausgedrückt für beides eine 2-3, die Lehrkräfte eine 1-. Größter Kritikpunkt auf Seiten der Schüler*innen war, dass während des Trainings „nur geredet“ wurde, sie zu lange sitzen mussten und zu wenig Pausen gemacht wurden.

6.6.2 Fragen und Statements zu möglichen Veränderungen im zweiten Schulhalbjahr

Sowohl Schüler*innen als auch Lehrkräfte der Trainings- und der Kontrollklassen haben Fragen zu möglichen Veränderungen im zweiten Schulhalbjahr beantwortet. Auch hier werden die Antworten der Schüler*innen (siehe Tabelle 56) den Angaben der Lehrkräfte vorangestellt.

Die Codierung der Items¹⁰⁹ 1.11. (*1.1.*), 1.13. (*1.3.*) und 2.4. lautet [1] ja, [2] nein. Die Codierung für das Item 1.14. (*1.4.*) lautet [1] ja, [2] eher ja, [3] teils/teils, [4] eher nein, [5] nein. Für die Fragen 3.1. bis 3.8. lautet die Codierung [1] falsch, [2] eher falsch, [3] teils/teils, [4] eher richtig, [5] richtig.

¹⁰⁹ Den Schüler*innen der Trainings- und Kontrollklassen wurden teilweise unterschiedliche Fragen gestellt, so wurden den Kontrollklassen bspw. keine Fragen zum Training an sich gestellt. In der Folge unterscheidet sich die Nummerierung paralleler Items in den Fragebögen, auch der Wortlaut musste teilweise angepasst werden. Ist der Wortlaut eines Items im Kontrollklassen-Fragebogen verändert, so wird dieser hinzugefügt. Bei gleichbleibendem Wortlaut aber ggf. anderer Nummerierung wird nur die Nummerierung angeführt. Angaben der Trainingsgruppe sind normal, Angaben der Kontrollgruppe kursiv gedruckt.

Tabelle 56: Deskriptive Statistiken zu möglichen Veränderungen im zweiten Schulhalbjahr (Einschätzung Schüler*innen)

Item	n	min	max	M	SD
1.11. Hat sich seit dem Ende der Winterferien bis heute durch das Sozialtraining oder aus einem anderen Grund in der Klasse etwas für dich verändert?	317	1	2	1.27	0.444
<i>1.1.</i>	<i>143</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1.66</i>	<i>0.476</i>
1.13. Wurde ein Kind/wurden mehrere Kinder aus deiner Klasse vor dem Sozialtraining ausgegrenzt und fertig gemacht?	322	1	2	1.41	0.493
<i>1.3. Wurde ein Kind/wurden mehrere Kinder aus deiner Klasse vor Beginn der Winterferien ausgegrenzt und fertig gemacht?</i>	<i>143</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1.64</i>	<i>0.483</i>
1.14. Hat sich die Situation in der Klasse für dieses Kind/diese Kinder seit dem Ende der Winterferien bis heute verbessert?	192	1	5	2.10	1.228
<i>1.4.</i>	<i>52</i>	<i>1</i>	<i>5</i>	<i>2.63</i>	<i>1.103</i>
2.4. Kennst du die Menschenrechte?	320	1	2	1.15	0.358
	<i>143</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1.68</i>	<i>0.467</i>
3.1. Die Klasse hält sich besser an die Menschenrechte als vorher. (Sich an die Menschenrechte zu halten bedeutet, niemanden im Herzen/im Inneren/in der Seele zu verletzen, niemanden körperlich zu verletzen und niemandem etwas wegzunehmen.)	328	1	5	3.48	1.078
	<i>143</i>	<i>1</i>	<i>5</i>	<i>3.40</i>	<i>1.127</i>
3.2. In der Klasse gehen wir freundlicher miteinander um als vorher.	325	1	5	3.53	1.167
	<i>143</i>	<i>1</i>	<i>5</i>	<i>3.52</i>	<i>1.131</i>
3.3. In der Klasse schaffen wir es besser als vorher, am Unterricht teilzunehmen, ohne zu stören.	324	1	5	3.05	1.094
	<i>143</i>	<i>1</i>	<i>5</i>	<i>3.03</i>	<i>1.100</i>
3.4. Ich traue mich mehr als vorher, in der Klasse ganz offen meine Meinung zu sagen.	323	1	5	3.41	1.338
	<i>142</i>	<i>1</i>	<i>5</i>	<i>3.58</i>	<i>1.339</i>
3.5. Ich schaffe es besser als vorher, im Unterricht Selbstkontrolle zu zeigen. (Selbstkontrolle zu zeigen bedeutet, dass du abwarten kannst, bis du an der Reihe bist und dich beherrschen kannst.)	325	1	5	3.77	1.244
	<i>142</i>	<i>1</i>	<i>5</i>	<i>3.94</i>	<i>1.112</i>
3.6. Ich bin mehr dazu bereit als vorher, mit Kindern aus meiner Klasse zusammenzuarbeiten, mit denen ich nicht befreundet bin.	325	1	5	3.81	1.180
	<i>142</i>	<i>1</i>	<i>5</i>	<i>3.75</i>	<i>1.229</i>
3.7. Ich werde in meiner Klasse mehr gelobt als vorher.	324	1	5	2.95	1.294
	<i>143</i>	<i>1</i>	<i>5</i>	<i>2.83</i>	<i>1.155</i>
3.8. Ich fühle mich in meiner Klasse wohler als vorher.	329	1	5	3.66	1.302
	<i>143</i>	<i>1</i>	<i>5</i>	<i>3.63</i>	<i>1.393</i>

Ganz pauschal danach gefragt, ob sich „durch das Sozialtraining oder aus einem anderen Grund“ etwas für das einzelne Kind verändert hat, antworteten knapp $\frac{3}{4}$ (73%) der Trainingsgruppenschüler*innen mit ja, wohingegen die Kontrollgruppenkinder dies mehrheitlich verneinen. Die Trainingsgruppenschüler*innen schätzten es mehrheitlich (59%) so ein, dass vor dem Training Kinder aus der Klasse gemobbt wurden. In der Kontrollgruppe wurde dies mehrheitlich (64%) verneint. Diejenigen, die diese Frage bejahten, wurden zusätzlich dazu befragt, ob sich die Situation für die betreffenden Kinder im letzten Halbjahr verbessert habe. Dies beantworteten die Trainingsgruppenschüler*innen mehrheitlich mit „eher ja“, die Kontrollgruppenschüler*innen mit „eher ja“ und „teils/teils“.

Gefragt danach, ob sie die Menschenrechte kennen (Item 2.4.), antworteten die Trainingsklassenschüler*innen mehrheitlich mit ja, die Kontrollklassenschüler*innen mit nein. Eine Sichtung der Folgefrage zeigte, dass die Trainingsklassenschüler*innen wussten, dass sich die Menschenrechte darauf beziehen, niemanden körperlich oder seelisch zu verletzen und auch niemandes Eigentum zu beschädigen. Die Schüler*innen der Kontrollklassen haben hier häufig nichts eingetragen, weil sie hierauf vermutlich keine Antwort wussten. Auch wurden die Schüler*innen anhand von drei offenen Fragen dazu befragt, wie sie sich wehren, wenn sie geärgert werden und wollen, dass das aufhört; was sie tun können, damit sich jeder in der Klasse wohlfühlt und keine Angst hat und was sie tun können, damit sich jeder auf seine Arbeit konzentrieren kann und nicht abgelenkt wird. Die Antworten auf die Statements 3.1. bis 3.8. fallen in beiden Gruppen ähnlich aus, die jeweiligen Mittelwerte liegen sehr nah beieinander. Sowohl in der Trainings- als auch in der Kontrollgruppe haben die Kinder mehrheitlich mit „eher richtig“ darauf geantwortet, dass sie sich im zweiten Schulhalbjahr weniger untereinander ärgerten oder verletzten, sie freundlicher zueinander waren, sie sich weniger störend im Unterricht verhielten und sich besser kontrollieren konnten. Darüber hinaus trauten sie sich, offen in der Klasse ihre Meinung zu sagen, konnten eher mit anderen zusammenarbeiten und fühlten sich insgesamt wohler in der Klasse. Nur der Mittelwert auf die Aussage 3.7. „Ich werde in meiner Klasse mehr gelobt als vorher“ fiel in beiden Gruppen etwas niedriger aus: Die Schüler*innen antworteten mehrheitlich mit „teils/teils“.

Sowohl den Schüler*innen der Trainingsklassen als auch der Kontrollklassen wurde noch eine offene Frage zur Veränderung gestellt: Was hat sich in der

Klasse seit dem Ende der Winterferien bis heute für dich verändert? Am häufigsten genannte Stichworte wurden identifiziert bzw. besonders prägnante Zitate als Ankerbeispiele für Stichpunkte herausgefiltert (siehe Tabelle 57).

Tabelle 57: Was hat sich in der Klasse seit dem Ende der Winterferien bis heute für dich verändert? (Einschätzung Schüler*innen)

Trainingsgruppe	weniger Streit, weniger Beleidigung, weniger schlagen, leiser/ruhiger, bessere Zusammenarbeit, weniger Unterrichtsstörung, Mobbing Einzelner abgenommen, besserer Zusammenhalt, bessere Klassengemeinschaft, netter untereinander, „jeder kommt mit jedem klar!!!!“, bessere Arbeitsatmosphäre, Klasse versucht Regeln einzuhalten, es wird weniger gelästert, „es wird niemand mehr ausgeschlossen“, mehr Respekt, Jungs und Mädchen verstehen sich besser, „Das ein Junge aus unserer Klasse mich nicht mehr mit Stripper beleidigt oder etwas schlechtes über Russen sagt“, „Ich wurde von meinen Mitschülern so akzeptiert wie ich bin und es wurde nicht mehr so an mir herumgemeckert“, Aber auch: „Dem Kind um das es im Sozialtraining ging geht es immer noch schlecht“, „es war kurz besser und jetzt wird es wieder schlimmer“, ein störender Schüler hat die Schule gewechselt „seit dem ist es leiser“, es ist gleich geblieben
Kontrollgruppe	Weniger Streit, mehr Streit, ruhigere Klasse, als Klasse zusammengewachsen, mehr Zusammenhalt, neue Schüler, Weggang von Schülern

Im Folgenden werden die Angaben der Lehrkräfte dargestellt (siehe Tabelle 58). Die Codierung der Items¹¹⁰ 1.11. (1.1.), 1.13., 1.15. (1.3.), und 2.4 lautet [1] ja, [2] nein. Die Codierung für das Item 1.16. (1.4) lautet [1] ja, [2] eher ja, [3] teils/teils, [4] eher nein, [5] nein. Für die Fragen 6.1. bis 6.8. (bzw. 2.1. bis 2.8.) lautet die Codierung [1] falsch, [2] eher falsch, [3] teils/teils, [4] eher richtig, [5] richtig.

¹¹⁰ Trainings- und Kontrollklassenlehrkräften wurden teilweise unterschiedliche Fragen gestellt, so wurden den Kontrollklassenlehrkräften bspw. keine Fragen zum Training an sich gestellt. In der Folge unterscheidet sich die Nummerierung paralleler Items in den Fragebögen, auch der Wortlaut musste teilweise angepasst werden. Ist der Wortlaut eines Items im Kontrollklassen-Fragebogen verändert, so wird dieser hinzugefügt. Bei gleichbleibendem Wortlaut aber ggf. anderer Nummerierung wird nur die Nummerierung angeführt. Angaben der Trainingsgruppe sind normal, Angaben der Kontrollgruppe kursiv gedruckt.

Tabelle 58: Deskriptive Statistiken zu möglichen Veränderungen im zweiten Schulhalbjahr (Einschätzung Lehrkräfte)

Item	n	min	max	M	SD
1.11. Hat sich im zweiten Schulhalbjahr durch das Sozialtraining oder aus einem anderen Grund in der Klasse etwas verändert?	12	1	1	1.00	0.000
1.1. <i>Hat sich im zweiten Schulhalbjahr in der Klasse etwas verändert?</i>	4	1	2	1.25	0.500
1.13. Gibt es ein Kind/einzelne Kinder, die Ihrer Einschätzung nach besonders von dem Sozialtraining profitiert haben?	12	1	1	1.00	0.000
1.15. Wurde ein Kind/wurden mehrere Kinder aus Ihrer Klasse vor dem Sozialtraining ausgegrenzt und fertig gemacht?	12	1	2	1.33	0.492
1.3. <i>Wurde ein Kind/wurden mehrere Kinder aus Ihrer Klasse vor Beginn des zweiten Schulhalbjahres ausgegrenzt und fertig gemacht?</i>	4	1	2	1.50	0.577
1.16. Hat sich die Situation in der Klasse für dieses Kind/für diese Kinder im zweiten Schulhalbjahr verbessert?	8	1	3	1.88	0.641
1.4.	2	2	2	2.00	0.000
6.1. Die Schüler der Klasse halten sich besser an die Menschenrechte als vorher. (Sich an die Menschenrechte zu halten bedeutet in diesem Zusammenhang, dass niemand seelisch und/oder körperlich verletzt wird und niemandem etwas weggenommen wird.)	12	3	5	4.08	0.793
2.1.	4	3	4	3.25	0.500
6.2. Die Schüler der Klasse gehen freundlicher miteinander um als vorher.	12	3	5	4.08	0.669
2.2.	4	2	4	3.00	0.816
6.3. Die Schüler der Klasse loben sich mehr als vorher.	12	2	5	3.92	1.165
2.3.	3	2	4	3.00	1.000
6.4. Die Schüler der Klasse schaffen es besser als vorher, am Unterricht teilzunehmen ohne zu stören.	12	1	5	3.33	0.985
2.4.	4	1	3	2.25	0.957
6.5. Einzelne Schüler trauen sich mehr als vorher, in der Klasse ganz offen ihre Meinung zu sagen.	12	3	5	4.08	0.669
2.5.	4	2	5	3.75	1.258
6.6. Einzelne Schüler schaffen es besser als vorher, Selbstkontrolle zu zeigen. (Selbstkontrolle zu zeigen bedeutet in diesem Zusammenhang, dass jemand abwarten kann, bis er an der Reihe ist und sich beherrschen kann.)	12	3	5	4.25	0.754
2.6.	4	3	4	3.50	0.577
6.7. Einzelne Schüler sind mehr dazu bereit als vorher, mit Kindern aus der Klasse zusammenzuarbeiten, mit denen sie nicht befreundet sind.	12	3	5	4.08	0.669
2.7.	4	2	5	3.00	1.414
6.8. Einzelne Schüler fühlen sich in der Klasse wohler als vorher.	12	3	5	4.42	0.669
2.8.	4	3	3	3.00	0.000

Die Antworten auf die erste Frage zeigen, dass die Lehrkräfte beider Gruppen in ihren jeweiligen Klassen Veränderungen wahrnahmen. Die Mehrheit der Trainingsklassenlehrkräfte (67%) gab an, dass vor dem Training Kinder aus der Klasse ausgegrenzt wurden, wohingegen dies von zwei Kontrollklassenlehrkräften bejaht und von zwei verneint wurde. Diejenigen, die diese Frage bejahten, wurden zusätzlich dazu befragt, ob sich die Situation für die betreffenden Kinder im letzten Halbjahr verbessert habe. Dies beantworteten sowohl die Lehrkräfte der Trainingsgruppe als auch die beiden Kontrollklassenlehrkräfte mit „eher ja“. Die Zustimmungsraten der Lehrkräfte der Trainingsgruppen zu den Items 6.1. bis 6.8. fielen durchweg hoch aus, wohingegen die Kontrollklassenlehrkräfte im Mittel den Aussagen mit „teils/teils“ zustimmten (Items 2.1. bis 2.8.). Auch den Lehrkräften der Trainings- und der Kontrollklassen wurde eine offene Frage dazugestellt, was sich im zweiten Schulhalbjahr in der Klasse möglicherweise verändert habe. Auch diese Angaben wurden einer Auswertung unterzogen. Genannte Stichworte wurden identifiziert bzw. Zitate als Ankerbeispiele für Stichpunkte ausgewählt. Aufgrund der kleinen Stichprobengröße der Lehrkräfte werden hier alle von den Lehrkräften getätigten Angaben aufgeführt (siehe Tabelle 59).

Tabelle 59: Was hat sich im zweiten Schulhalbjahr in der Klasse verändert? (Einschätzung Lehrkräfte)

Trainingsgruppe	Besserer Umgang untereinander, kein Mobbing mehr, Schüler sehen eigene Verantwortung, größere Offenheit und Ehrlichkeit, sensibler für Verletzungen der Menschenrechte, entschuldigen sich leichter, Einzelne halten sich besser an die Regeln, „Extrem-Mobber“ hat die Schule verlassen, unbefangener Umgang von Jungen und Mädchen
Kontrollgruppe	Neue Schüler dazugekommen, Pubertät, intensivere Beziehungen und Grüppchenbildung

Insgesamt fielen die Antworten der Schüler*innen beider Gruppen ähnlich aus. Die möglichen Veränderungen betreffend votierten sie überwiegend mit „eher richtig“ und gaben an, dass sie sich weniger ärgerten, freundlicher zueinander waren, sich im Unterricht weniger störend verhielten, sich besser kontrollieren konnten und sich trauten, offen ihre Meinung zu äußern. Auch gaben sie an, dass es weniger Streit gegeben habe und Unterrichtsstörungen abgenommen hätten. Die Einschätzung der Lehrkräfte fiel hingegen anders aus. Die Lehrkräfte der Trainingsklassen stimmten den vorgeschlagenen möglichen Veränderungen

auch in hohem Maße zu, die Lehrkräfte der Kontrollklassen wählten jedoch hauptsächlich die Mittelkategorie „teils/teils“ an.

6.6.3 Eignung des Trainings

Fragen zur Trainingseignung wurden nur von den Lehrkräften der Trainingsklassen beantwortet (siehe Tabelle 60). Die Formulierung der Items wurde in Anlehnung an Schick und Cierpka (2005, S. 163) vorgenommen.

Die Codierung der Items 2.1. bis 2.11. lautet in Orientierung an den Empfehlungen von Rohrmann (1978) zur Formulierung von Intensität [1] gar nicht, [2] wenig, [3] mittelmäßig, [4] überwiegend, [5] völlig (vgl. Bühner 2011, S. 113).

Tabelle 60: Deskriptive Statistiken zur Eignung des Trainings (Einschätzung Lehrkräfte)

Item	n	min	max	<i>M</i>	<i>SD</i>
2.1. Die von den Trainern zur Verfügung gestellten Materialien eignen sich zur Weiterarbeit.	12	4	5	4.17	0.389
2.2. Das Sozialtraining eignet sich, um die eigenen Kompetenzen im Umgang mit der Klasse zu stärken.	12	4	5	4.50	0.522
2.3. Der im Rahmen des Sozialtrainings zu leistende Aufwand lohnt sich.	12	4	5	4.67	0.492
2.4. In meiner alltäglichen schulischen Arbeit profitiere ich von der Durchführung des Sozialtrainings.	12	3	5	4.33	0.651
2.5. Die Rangreihe zum Arbeitsverhalten eignet sich zur Verbesserung des Arbeitsklimas im Unterricht.	12	3	5	4.17	0.718
2.6. Die Lob- und Wunschbriefe eignen sich zur Verbesserung der Beziehungen unter den Schülern.	12	3	5	4.42	0.669
2.7. Das Rollenspiel zur gewaltfreien Selbstbehauptung eignet sich zur Reduktion gewalttätiger Konfliktlösungsstrategien.	12	3	5	3.83	0.718
2.8. Das Sozialtraining eignet sich zur Prävention aggressiven Verhaltens bei einzelnen Schülern.	12	3	5	4.00	0.603
2.9. Das Sozialtraining eignet sich zur Reduktion aggressiven Verhaltens bei einzelnen Schülern.	12	3	5	4.08	0.669
2.10. Das Sozialtraining eignet sich zur Prävention von Mobbing unter Schülern.	12	3	5	4.25	0.622
2.11. Das Sozialtraining eignet sich zur Reduktion von Mobbing unter Schülern.	12	3	5	4.17	0.835

Die Items 2.1. bis 2.11. wurden im Mittel mit einem hohen Zustimmungswert von 4.24 beantwortet, was bedeutet, dass die Mehrzahl der Befragten das Sozialtraining für „überwiegend“ geeignet hielt. Die große Mehrheit der Lehrkräfte vertrat die Einschätzung, dass sich der mit dem Training verbundene Aufwand lohnte, sie persönlich im schulischen Alltag davon profitierten und ihre eigenen

Kompetenzen im Umgang mit der Klasse weiterentwickeln konnten. Nach Einschätzung der Lehrkräfte eigneten sich die einzelnen Übungen, um das Arbeitsklima in der Klasse, die sozialen Beziehungen unter den Schüler*innen und die Konfliktlösefähigkeiten zu verbessern. Aggressivem Verhalten und Mobbing konnte damit präventiv begegnet werden. Das Training eignete sich gleichermaßen auch zur Reduktion von Aggression und Viktimisierung. In einem der Interviews wurde darüber hinaus postuliert: „Ich denke, vieles von dem Sozialtraining kann man auch dann daheim anwenden und von daher wäre es wirklich meiner Meinung nach ein gutes Instrument auch für Eltern“ (B1, Z 279-281).

6.6.4 Anwendungshäufigkeit der einzelnen Übungen

Ebenso wie die Fragen zur Trainingseignung wurden Fragen zur Häufigkeit der Anwendung einzelner Übungen nur den Lehrkräften der Trainingsklassen gestellt (siehe Tabelle 61).

Die Codierung der Items 3.1 bis 3.11 lautet [0] nicht angewendet, [1] vereinzelt, [2] 1 Mal pro Monat, [3] alle 2 Wochen, [4] 1 Mal pro Woche, [5] mehrmals pro Woche.

Tabelle 61: Deskriptive Statistiken zur Anwendungshäufigkeit der einzelnen Übungen (Einschätzung Lehrkräfte)

Item	n	min	max	<i>M</i>	<i>SD</i>
3.1. Stargastinterview	12	0	2	0.58	0.669
3.2. Gewaltfreie Selbstbehauptung	12	0	3	1.42	1.084
3.3. Lobbrieife	12	0	4	1.42	1.084
3.4. Wunschbriefe	12	1	4	1.42	0.900
3.5. Rangreihe zum Arbeitsverhalten	12	0	3	1.50	0.798
3.6. Personalausweis	12	0	1	0.08	0.289
3.7. Telefonleitung	11	0	1	0.09	0.302
3.8. Ruheregel	12	0	5	3.33	1.723
3.9. Arbeit an der Einhaltung der Menschenrechte	12	1	5	3.08	1.165
3.10. Arbeit an den Verhaltensvereinbarungen, Wiedergutmachungen und Unterlassungserklärungen	12	1	5	2.67	1.435
3.11. Ritualisierte Wiederholung der Ziele sowie der personalen und kommunikativen Fähigkeiten	12	1	5	3.33	1.557

Mindestens „alle 2 Wochen“ und häufiger arbeiteten die Lehrkräfte mit der Ruheregel, den Menschenrechten, den Zielen und den individuell getroffenen Verhaltensvereinbarungen. Gerade diese Übungen werden von den Programmverantwortlichen als besonders wichtig für einen nachhaltigen Erfolg des Trainings eingeschätzt. Etwas weniger häufig, „vereinzelt“ bis „1 Mal pro Monat“, kamen die

Übungen zur gewaltfreien Selbstbehauptung, die Wunsch- und Lobbriefrunde und die Rangreihe zum Arbeitsverhalten zum Einsatz. Hingegen kaum eingesetzt wurden das Stargastinterview, der Personalausweis und die Telefonleitung.

6.6.5 Einsatz sonstiger Methoden und Einsatz in Kontrollklassen

Die Lehrkräfte der Trainingsklassen wurden auch danach gefragt, ob sie neben den Trainingsmethoden auch andere Übungen zum sozialen Lernen in den Klassen eingesetzt haben. Den Kontrollklassenlehrkräften wurde nur die Frage gestellt, ob sie Übungen zur Stärkung der Klassengemeinschaft in der Klasse eingesetzt haben (siehe Tabelle 62).

Die Codierung der Items 4.1. bis 4.4. und 1.5. lautet [1] ja und [2] nein.

Tabelle 62: Deskriptive Statistiken zum Einsatz sonstiger Methoden (Einschätzung Lehrkräfte)

Item	n	min	max	M	SD
4.1. Haben Sie sonstige Übungen zur Stärkung der Klassengemeinschaft eingesetzt?	12	1	2	1.33	0.492
4.2. Haben Sie Methoden und Übungen des Sozialtrainings auch in anderen Klassen eingesetzt?	12	1	2	1.58	0.515
4.3. Hat eine Klasse Ihrer Schule als Kontrollklasse an der Untersuchung teilgenommen?	12	1	2	1.25	0.452
4.4. Wurden Methoden und Übungen des Sozialtrainings auch in der Kontrollklasse eingesetzt?	7	1	2	1.57	0.535
1.5. Haben Sie Übungen zur Stärkung der Klassengemeinschaft in dieser Klasse eingesetzt?	4	1	2	1.25	0.500

Knapp 2/3 der Lehrkräfte gaben darüber hinaus an, auch sonstige Übungen, die nicht Bestandteil des zweitägigen Sozialtrainings sind, zur Stärkung der Klassengemeinschaft eingesetzt zu haben. Die Methoden des Trainings wurden mehrheitlich weder in anderen Klassen noch in einer gegebenenfalls vorhandenen Kontrollklasse eingesetzt. In einzelnen Kontrollklassen wurden aber durchaus Methoden des Sozialtrainings eingesetzt. Kontrollklassenlehrkräfte wurden separat dazu befragt (Item 1.5.), ob sie in ihren Klassen Übungen zur Stärkung der Klassengemeinschaft eingesetzt haben. Dies bejahten sie größtenteils.

6.6.6 Unterstützung durch die Trainer*innen, die Schulleitung und die Kolleg*innen und eigene Motivation für die Trainingsdurchführung

Neben den Fragen zur Trainingseignung und zur Häufigkeit der Anwendung einzelner Übungen wurden nur den Lehrkräften der Trainingsklassen Fragen zur wahrgenommenen Unterstützung bei der Trainingsdurchführung und zur eigenen Motivation gestellt (siehe Tabelle 63).

Die Codierung der Items 5.1. und 5.2. lautet [1] ja und [2] nein. Die Items 5.3. bis 5.6. sind mit [1] gar nicht, [2] wenig, [3] mittelmäßig, [4] überwiegend und [5] völlig kodiert. Wie bei den Fragen zur Trainingseignung wurden die Empfehlungen von Rohrmann (1978) zur Formulierung von Intensitätsskalen berücksichtigt (vgl. Bühner 2011, S. 113).

Tabelle 63: Deskriptive Statistiken zur wahrgenommenen Unterstützung und zur Motivation (Einschätzung Lehrkräfte)

Item	n	min	max	<i>M</i>	<i>SD</i>
5.1. Brauchten Sie Unterstützung bei der Weiterführung des Sozialtrainings?	12	1	2	1.25	0.452
5.2. Haben Sie sich an den Trainer gewendet?	9	1	2	1.33	0.500
5.3. Die Rücksprache mit dem Trainer hat mir bei der Beantwortung meiner Fragen geholfen.	6	4	5	4.33	0.516
5.4. Ich fühle mich bei der Implementation der Methoden des Sozialtrainings von meiner Schulleitung unterstützt.	12	1	5	3.08	1.084
5.5. Ich fühle mich bei der Implementation der Methoden des Sozialtrainings von meinen Kollegen unterstützt.	12	1	5	3.75	1.215
5.6. Ich bin motiviert, die im Sozialtraining kennengelernten Methoden im Unterrichtsalltag einzusetzen.	12	4	5	4.42	0.515

Dreiviertel der Lehrkräfte gaben an, bei der Weiterführung des Trainings Unterstützung benötigt zu haben. Von denjenigen, die Hilfestellung benötigten und sich an den/die Trainer*in gewendet haben, waren alle „überwiegend“ bis „völlig“ zufrieden mit der erfolgten Beratung. Gefragt danach, inwiefern sich die Einzelnen bei der Umsetzung von ihrer Schulleitung unterstützt fühlten, antworteten die Lehrkräfte im Mittel mit „mittelmäßig“. Von den Kollegen fühlten sich die Lehrkräfte „überwiegend“ unterstützt. Höchste Zustimmungsraten weist das Item 5.6. auf. Die Lehrkräfte waren „überwiegend“ bis „völlig“ „motiviert, die im Sozialtraining kennengelernten Methoden im Unterrichtsalltag einzusetzen“.

Die hier vorgestellten Ergebnisse werden im vorletzten Kapitel nun einer Diskussion unterzogen, bevor Methodenkritik geübt und Handlungsempfehlungen an die Programmverantwortlichen ausgesprochen werden.

7 Diskussion der Ergebnisse und Handlungsempfehlungen

Bevor die Ergebnisse einer umfangreichen Diskussion unterzogen werden, werden sie nochmals überblicksartig zusammengefasst (siehe Tabelle 64): Insgesamt ist festzuhalten, dass sich die sozialen Kompetenzen in den Trainings- (TG) und Kontrollgruppen (KG) nach Selbsteinschätzung der Schüler*innen weder in der Gesamtgruppe noch in der Risikogruppe signifikant unterschiedlich entwickelten. Nach Einschätzungen der Lehrkräfte zeigten sich jedoch durchweg hypothesenkonforme Veränderungen der sozialen Kompetenzen zugunsten der Trainingsgruppe (Kooperation ausgenommen). Das Klassenklima veränderte sich sowohl nach Einschätzung der Schüler*innen als auch nach Einschätzung der Lehrkräfte pro Trainingsgruppe (mit Ausnahme der Aggression gegen die Lehrkraft).

Tabelle 64: Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

	Schüler*innen	Risikogruppe der Schüler*innen	Lehrkräfte
Prosoziales Verhalten	n. s. ¹¹¹	n. s.	Zunahme in TG
Durchsetzungsfähigkeit	n. s.	n. s.	Zunahme in TG, Abnahme in KG
Konfliktlösefähigkeit	n. s.	n. s.	-
Viktimisierung	n. s.	n. s.	Abnahme in TG, Zunahme in KG
Aggression	n. s.	n. s.	Abnahme in TG
Kooperation	-	-	Abnahme in KG
Selbstwahrnehmung	-	-	Zunahme in TG, Abnahme in KG
Selbstkontrolle	-	-	Zunahme in TG, Abnahme in KG
Einfühlungsvermögen	-	-	Zunahme in TG
Cliquenbildung	Abnahme in TG, Zunahme in KG		Abnahme in TG, Zunahme in KG
Aggression gegen Mitschüler*innen	Abnahme in TG		Abnahme in TG
Diskriminierung von Mitschüler*innen	Abnahme in TG, Zunahme in KG		Abnahme in TG, Zunahme in KG
Aggression gegen die Lehrkraft	Abnahme in TG, Zunahme in KG		Zunahme in TG, Zunahme in KG

¹¹¹ n. s. = nicht signifikant. Zwischen Trainings- und Kontrollgruppe fand keine statistisch bedeutsame unterschiedliche Entwicklung statt.

Vor allem die in den Kapiteln 6.1 bis 6.3 dargestellten Ergebnisse werfen einige Fragen auf, die hier nun diskutiert werden:

1. Was sind mögliche Ursachen dafür, dass sich nach Selbsteinschätzung die Trainings- und Kontrollklassenschüler*innen in den Bereichen prosoziales Verhalten, Durchsetzungsfähigkeit, Aggression und Viktimisierung nicht statistisch relevant unterschiedlich entwickelten? (siehe Kap. 7.1)
2. Was sind mögliche Ursachen dafür, dass sich auch die Trainings- und Kontrollklassenschüler*innen der Risikogruppe in den Bereichen prosoziales Verhalten, Durchsetzungsfähigkeit, Konfliktlösefähigkeit, Aggression und Viktimisierung nicht statistisch relevant unterschiedlich veränderten? (siehe Kap. 7.2)
3. Wie ist zu erklären, dass sich – anders als in der Selbsteinschätzung – in der Fremdeinschätzung durch die Lehrkräfte die Schüler*innen der Trainings- und Kontrollklassen signifikant unterschiedlich in fast allen Bereichen sozialer Kompetenzen entwickelten (Kooperation ausgenommen)? (siehe Kap. 7.3)
4. Welche Gründe kann es dafür geben, dass die Einschätzung der Schüler*innen und die Einschätzung der Lehrkräfte für die vier Bereiche zum Klassenklima ähnlich ausfielen und sich hier größtenteils Effekte pro Training abzeichneten? (siehe Kap. 7.4)

Darüber hinaus werden die Effektstärken interpretiert (Kap. 7.5), die angewandte Forschungsmethode wird in Hinblick auf Instrument, Stichprobe und Design kritisch gewürdigt (Kap. 7.7), und abschließend werden Handlungsempfehlungen für die Programmverantwortlichen formuliert (Kap. 7.8).

7.1 Mögliche Ursachen für die ähnliche Entwicklung der Schüler*innen beider Gruppen laut Selbsteinschätzung

Insgesamt ist zu berücksichtigen, dass das im Rahmen dieser Arbeit untersuchte Training eine universale Maßnahme ist und die Gesamteffektivität hierbei grundsätzlich geschmälert ist (siehe Kap. 2.5.3). Die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen legte ein normales Verhalten an den Tag und ihr soziales Verhalten war in der Regel wenig verbesserungsfähig, weswegen eine beträchtliche Entwicklung von vornherein nicht zu erwarten war. Die Minimal- bzw. Maximalkategorien der Skalen wurden kaum angewählt.

Als besonders wirkungsvoll gilt zudem eine Kombination aus kognitiver Wissensvermittlung und aktivem Einüben eines konkreten alternativen Verhaltens (siehe hierzu Kap. 2.5.1). Weshalb sich nach Einschätzung der Schüler*innen kein Effekt pro Training abzeichnete, könnte also auch darin begründet liegen, dass das Training zu sehr die Verringerung negativen Verhaltens fokussiert und dabei zu kognitiv und zu wenig aktionsorientiert vorgeht. Im hier untersuchten Training wird viel Zeit darauf verwendet, mit den Kindern und Jugendlichen zu thematisieren, was nicht gut läuft und sich verändern müsste. Dies wird hauptsächlich im Gesprächskreis erarbeitet, was von den Kindern selbst teilweise als langweilig, da mit langem Sitzen und zu wenig Pausen verbunden, empfunden wurde (siehe Auswertung der offenen Fragen Kap. 6.5.1). Auch in der Beobachtung der ausgewählten Trainings entstand stellenweise der Eindruck, dass diese Art des Vorgehens für die Kinder mitunter sehr anstrengend war und ihre Konzentrationsfähigkeit sowie Motivation minderte. In einem der Interviews wird von einer Lehrkraft auch explizit erwähnt: „Für manche war es auch richtig anstrengend“ (B1, Z 384).

Eine weitere Annahme für die nicht unterschiedliche Entwicklung könnte die sein, dass im Rahmen einer punktuellen, ca. 13h umfassenden Förderung (zwei Trainingstage plus zwei jeweils 90-minütige Folgetermine) kaum soziale Kompetenzen entwickelt werden können. Wie in Kapitel 2.3.3 ausführlich dargelegt, entwickeln sich soziale Kompetenzen langfristig über den gesamten Lebensverlauf. Der Kompetenzerwerb setzt kontinuierliches Lernen am Modell, eine bewusste Auseinandersetzung damit, die Anwendung in unterschiedlichen Situationen und die Verstärkung durch Anerkennung etc. voraus. Vor diesem Hintergrund weisen die Trainer*innen von Konflikt-KULTUR die zuständigen Klassenleitungen auch darauf hin, dass die Programmwirkung auf der intensiven Weiterarbeit mit den Methoden nach eigentlichem Trainingsabschluss basiert. Das Ergebnis könnte also auch ein Indiz dafür sein, dass die Lehrkräfte nicht ausreichend mit dem Training weitergearbeitet haben und sich deshalb keine Effektivität einstellte. Vorstellbar wäre, dass das Engagement der Lehrkräfte für das Training aufgrund der Tatsache, dass sie die Trainings nicht selbst durchgeführt haben, nicht ganz so hoch war. Nach Auskunft der Trainingsklassenlehrkräfte zum dritten Erhebungszeitpunkt haben diese jedoch kontinuierlich mit den Methoden des Trainings weitergearbeitet (siehe Kap. 6.5.4). Die Befragten gaben an, vor allem jene Übungen mindestens „alle zwei Wochen“ und teilweise häufiger ein-

gesetzt zu haben, welche von den Programmverantwortlichen als besonders wichtig für einen nachhaltigen Erfolg eingeschätzt werden. Die Schüler*innen selbst wurden jedoch nicht danach gefragt, wie häufig mit den Methoden in den Klassen weitergearbeitet wurde. Vielleicht hätte eine Befragung derselben andere Ergebnisse ergeben. Andererseits zeigen verschiedene Metaanalysen auch keine eindeutigen Zusammenhänge zwischen Maßnahmendauer und Effektstärke (siehe hierzu die Ausführungen in Kap. 2.5.1). Die landläufige Annahme, dass Programmwirksamkeit eine hohe Programmdauer voraussetzt, gilt als nicht bestätigt. In der Metaanalyse von Beelmann, Pfost und Schmitt (2014, S. 9) konnten bspw. gar keine signifikanten Unterschiede der Effektstärken nach Programmintensität ermittelt werden, wobei die Programmdauer zwischen unter 5h und über 20h variierte. Hinsichtlich der Frage nach einer optimalen Interventionsdauer ist somit ein Forschungsdesiderat zu verzeichnen (vgl. Beelmann 2011, S. 156).

Dass sich nach Einschätzung der Schüler*innen keine signifikante Entwicklung pro Training abzeichnete, könnte auch daran liegen, dass die Schüler*innen sich zum Post-Erhebungszeitpunkt kurz nach der Intervention höchstwahrscheinlich eher in einem state (situationsspezifische Befindlichkeit einer Person) als in einem trait (Eigenschaft bzw. zeitlich überdauernde Verhaltenstendenz) (vgl. Schmitt 2016, S. 808) befunden haben. Eine Selbstwahrnehmung für eine möglicherweise stattgefundenene, länger anhaltende Veränderung konnte zumindest zum zweiten Erhebungszeitpunkt noch gar nicht vorliegen und ebte zum dritten Erhebungszeitpunkt dann ggf. schon wieder ab.

Eine ganz andere Perspektive auf die Ergebnisse wird eröffnet, wenn man diese vor dem Hintergrund des Konzepts der Aneignung¹¹² betrachtet und sich fragt: Was machen die Schüler*innen mit bzw. aus der für sie konzipierten Maßnahme? Diese Frage basiert auf der Annahme, „dass sich Kinder diejenigen Elemente eines [...] Angebots aneignen, die ihnen *sinnhaft* erscheinen“ (Aghamiri 2016, S. 9). In der Konsequenz kann das bedeuten, dass die individuelle Aneignung von der pädagogischen Zielsetzung einer Intervention abweicht. Im hier vorliegenden Fall könnten die Ergebnisse also bedeuten, dass die Kinder aus den Sozialkompetenzzielen „nichts“ gemacht haben.

¹¹² „Aneignung meint die tätige Auseinandersetzung der Subjekte mit der sie umgebenden Umwelt“ (Aghamiri 2016, S. 46).

Darüber hinaus könnte die Tatsache, dass sich in den Selbsteinschätzungen der Schüler*innen beider Gruppen im zeitlichen Verlauf gar keine signifikant unterschiedliche Entwicklung zeigte, ggf. auch auf Testverfälschungen zurückzuführen sein, die grundsätzlich bei einer Testung nie komplett auszuschließen sind. Die Ergebnisse zeigen, dass hier jedoch nicht die gängigen Testverfälschungen, wie eine positive Färbung der Selbstdarstellung oder sozial erwünschtes Antwortverhalten, in Betracht zu ziehen sind. (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 437). Auch ein Versuchsleiter-Effekt (Rosenthal-Effekt) ist nicht zu erkennen, da sich die Gruppen entweder gar nicht oder teilweise sogar leicht entgegen der sozialen Erwünschtheit veränderten.

Möglich ist jedoch, dass sich ein Hawthorne-Effekt einstellte. Allein die Tatsache, dass den Schüler*innen Aufmerksamkeit über eine Studienteilnahme zuteilwurde, könnte Veränderungen sowohl in der Trainings- als auch der Kontrollgruppe evoziert haben (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 101).

Die sich abzeichnenden gleichen Entwicklungen von Trainings- und Kontrollklassen könnten jedoch auch damit erklärt werden, dass nach einem möglichen Austausch der beiden Gruppen die KG ihr Antwortverhalten an dem der TG ausrichtete (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 100f.). Da aus forschungspragmatischen Gründen auch Parallelklassen an der Untersuchung teilnahmen, war leider nicht auszuschließen, dass sich die Gruppen zwischendurch, bspw. in den Pausen oder im Ganztage, austauschten.

Darüber hinaus stellt vor allem die wiederholte Befragung einen Eingriff in den normalen Alltag der Stichprobe dar und birgt die Gefahr einer Testübung (Pretest-Effekt) (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 103). „Mehrfachmessungen [...] setzen Individuen wiederholt ähnlichen Situationen aus und begünstigen somit Reaktivitätseffekte“ (Benz 2010, S. 177). Die Schüler*innen beider Gruppen könnten demnach ihre Antworten an denen der jeweils vorausgegangenen Erhebung ausgerichtet haben, wenngleich allerdings davon auszugehen ist, dass der dritte Erhebungszeitpunkt, welcher ein halbes Jahr nach dem zweiten Erhebungszeitpunkt stattfand, eigentlich weit genug entfernt hätte sein müssen.

Zu berücksichtigen ist auch, dass über die Beantwortung des Fragebogens die Kinder und Jugendlichen beider Gruppen für die im Sozialtraining behandelten Themen sensibilisiert worden sein könnten. Somit würde sich auch erklären, weswegen sie in der Folge ein ähnliches Antwortverhalten an den Tag legten. Die Beantwortung des Fragebogens könnte zu einer erhöhten Aufmerksamkeit für die im Fragebogen benannten Themen geführt und in der Folge zu einer

selbstkritischeren Betrachtung geführt haben, ohne dass sich die wahre Merkmalsausprägung verändert hätte. „So muss ein Anstieg über die Zeit hinweg nicht bedeuten, dass der Schüler tatsächlich aggressiver geworden ist; es kann auch sein, dass er nur sensibler für seine potenziell aggressiven Verhaltensbereitschaften geworden ist“ (Gollwitzer & Jäger 2014, S. 94). Dieses Phänomen wird als Response Shift bezeichnet und könnte bspw. erklären, warum sich prosoziales Verhalten und Aggression tendenziell sogar verschlechterten. Die nicht hypothesenkonforme optische Abnahme prosozialen und die Zunahme aggressiven Verhaltens in den Gruppen kann jedoch auch mit dem statistischen Phänomen der Regression zur Mitte erklärt werden. Extreme Ausgangswerte, wie sie in den Bereichen des prosozialen Verhaltens ($M_{präTG} = 4.31$, $M_{präKG} = 4.47$) und der Aggression ($M_{präTG} = 1.52$, $M_{präKG} = 1.49$) zu finden sind, weisen die Tendenz auf, sich bei wiederholter Messung zur Mitte hin zu verändern (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 210).

Eine weitere Erklärung dafür, dass sich Trainings- und Kontrollklassen nach Einschätzung der Schüler*innen nicht unterschiedlich entwickelt haben, könnte zudem in einer „Verunreinigung“ der KG (engl. control contamination) begründet liegen. Eine solche liegt dann vor, wenn Kontrollgruppen interventionsnahe Maßnahmen, die ihnen nicht hätten zukommen sollen, durchlaufen (vgl. Greenberg & Barnow 2014, S. 367). Bereits zum ersten Befragungszeitpunkt zeigte sich, dass alle Befragten bereits aktiv in der Förderung sozialer Kompetenzen zu sein schienen. Sowohl die Trainingsklassen- als auch Kontrollklassenlehrkräfte gaben hier überwiegend an, Übungen zum sozialen Lernen in ihren Klassen einzusetzen, den Klassenrat durchzuführen, Mediation und/oder Tat-Ausgleich nach KONFLIKT-KULTUR zu praktizieren oder andere Methoden zur Stärkung der Klassengemeinschaft einzusetzen. Auch zum dritten Erhebungszeitpunkt hat die Mehrheit der Lehrkräfte der Kontrollklassen angegeben, auch Übungen zur Stärkung der Klassengemeinschaft eingesetzt zu haben (siehe Kap. 6.5.5 mit Frage 1.5).

7.2 Mögliche Ursachen für die ähnliche Entwicklung der Risiko-Schüler*innen beider Gruppen laut Selbsteinschätzung

Wie in Kap. 2.5.3 ausführlich dargelegt, fallen Programmeffekte an sich höher aus, wenn sich Maßnahmen an Zielgruppen mit ausgeprägtem Problemverhalten

richten. Die Tatsache, dass sich auch in der Substichprobe keine signifikant unterschiedlichen Entwicklungen von Trainings- und Kontrollgruppe zeigen, könnte dahingehend interpretiert werden, dass selbst in dieser Risikogruppe das Verhalten nicht außerordentlich problematisch war. Ein Vergleich der Ausgangswerte bestätigt diesen Eindruck: Die Ausgangswerte der Risikogruppen weichen im Mittel von denen der Gesamtgruppe um maximal einen halben Skalenpunkt ab (siehe Tabelle 65).

Tabelle 65: Vergleich der Mittelwerte in den Bereichen sozialer Kompetenzen zum Pre-Erhebungszeitpunkt

	Schüler*innen gesamt		Risikogruppe der Schüler*innen	
	Trainingsgruppe	Kontrollgruppe	Trainingsgruppe	Kontrollgruppe
Prosoziales Verhalten	$M_{prä} = 4.31$	$M_{prä} = 4.47$	$M_{prä} = 3.78$	$M_{prä} = 4.32$
Durchsetzungsfähigkeit	$M_{prä} = 3.07$	$M_{prä} = 3.01$	$M_{prä} = 2.64$	$M_{prä} = 2.41$
Konfliktlösefähigkeit	$M_{prä} = 3.43$	$M_{prä} = 3.56$	$M_{prä} = 3.05$	$M_{prä} = 3.05$
Viktimisierung	$M_{prä} = 1.98$	$M_{prä} = 1.86$	$M_{prä} = 1.63$	$M_{prä} = 1.43$
Aggression	$M_{prä} = 1.52$	$M_{prä} = 1.49$	$M_{prä} = 1.36$	$M_{prä} = 1.38$

Die in 7.1 formulierten möglichen Gründe für die nicht unterschiedliche Entwicklung von Trainings- und Kontrollgruppen können somit auch hier angeführt werden. Auf eine erneute Ausführung wird an dieser Stelle aber verzichtet.

7.3 Mögliche Ursachen für die unterschiedliche Entwicklung der Schüler*innen beider Gruppen laut Fremdeinschätzung

Bis auf die Ausgangshypothese H19 zur Kooperationsfähigkeit konnten alle anderen sieben Hypothesen (H15 bis H22) angenommen werden. Vor dem Hintergrund dessen, dass die statistische Signifikanz der Zunahme der Kooperationsfähigkeit in der Trainingsgruppe mit $p = .06$ nur knapp verfehlt wurde und in allen anderen Bereichen eine statistisch bedeutsame positive Veränderung in der TG verzeichnet werden konnte, wird an dieser Stelle angenommen, dass auch hier von einer tatsächlichen Zunahme der Fähigkeit zur Kooperation auszugehen ist. Grundsätzlich überraschte es wenig, dass die Fremdeinschätzungen der Lehrkräfte andere Ergebnisse produzierten als die Selbsteinschätzungen der Schüler*innen. Wie in Kap. 2.6.2 bereits ausführlich dargelegt, weisen Selbst- und

Fremdeinschätzungen soziale Kompetenzen betreffend grundsätzlich keine oder nur geringe Übereinstimmungen auf. Renk und Phares (2004) und Junttila u.a. (2006) konnten bspw. anhand eines Vergleichs der Selbst-, Peer-, Lehrkraft- und Elterneinschätzungen von sozialen Kompetenzen feststellen, dass die Zusammenhänge zwischen der Selbst- und allen drei Quellen der Fremdeinschätzung wesentlich geringer ausfallen als zwischen den drei Fremdurteilen. Auch im Rahmen dieser Untersuchung zeigten sich schwache bis mittelmäßige ($r = .16 - .39$) Zusammenhänge der Selbst- und Fremdeinschätzungen (siehe Kap. 6.4). Zu berücksichtigen ist dennoch, dass auch mit Fremdeinschätzungen eher Verhaltenszuschreibungen als objektive Beobachtungen gemessen werden, da auch diese von geltenden Norm- und Wertvorstellungen beeinflusst werden (vgl. Österman u.a. 1994, S. 425): Sollen bspw. Eltern das Sozialverhalten ihres Kindes einschätzen, besteht die Gefahr, dass eher sozial erwünscht und das Kind erhöhend beantwortet wird. Geben Peers ein Fremdurteil ab, ist laut Kärnä u.a. (2011, S. 324) zu berücksichtigen, dass Beurteilungen eher aufgrund des Rufs, der einer Person anhaftet, vorgenommen werden, als dass das tatsächliche Verhalten beurteilt wird. Zudem sind Peer-Einschätzungen recht stabil gegenüber tatsächlichen Veränderungen. Gleiches könnte man im Rahmen dieser Untersuchung für die Lehrkräfte annehmen: Ähnlich wie die Mitschüler*innen kennen Lehrkräfte die Schüler*innen in der Regel schon länger und beurteilen diese vor dem Hintergrund bereits abgespeicherter Informationen, also vor dem Hintergrund des Rufs, den der/die betreffende Schüler*in eh schon hat. Auch ihnen müsste es schwerer fallen, Entwicklungen zu sehen, da sie die Kinder und Jugendlichen häufig auch täglich sehen. Die Aussagen zweier Lehrkräfte sprechen dafür, dass die Einnahme einer Beobachterrolle im Sozialtraining den Blick erweitert, womit vermutlich auch die Perspektive für Veränderung geöffnet werden kann. „Ehm, ganz spannend fand ich, dass man wirklich mal die Schüler in Ruhe beobachten konnte, ehm, wie sie sich verhalten, weil manchmal hat man schon sein Augenmerk nur auf bestimmte Schüler, aber nicht auf alle...“ (B1, Z 51-53). „...man hat ja selber nach einem Jahr ein gewisses Bild, einfach um das, äh, ja nicht unbedingt bestätigen zu können, durch das Sozialtraining, eventuell auch das Bild zu ändern. Einfach um eine andere Sichtweise auf den Schüler zu erfahren, war das für uns Lehrer, fand ich sehr interessant und hilfreich. Einfach, weil wenn der Schüler halt immer das und das macht, dann hat man einfach das gewisse Bild und dann sieht man den mal komplett anders und kann den auch anders wahr-

nehmen und das schafft man halt nicht, wenn man immer in diesem Unterrichtsstress oder Alltag ist“ (B2, Z 374-381). Es ist davon auszugehen, dass der Perspektivwechsel es ermöglicht, sich von ggf. vorgefertigten Meinungen über einzelne Schüler*innen lösen und in der Folge dann auch Veränderungen an ihnen erkennen zu können. In der Studie von Kärnä u.a. (2011) zeigten sich bspw. auch Ergebnisse pro Training, die über Fremdeinschätzungen von Peers gewonnen worden sind. Diese werden von den Autor*innen sodann als besonders verlässlich bewertet, da die Veränderung pro Training mehr als offensichtlich gewesen sein müsste, um von den Peers überhaupt als solche erkannt zu werden. Eine Übertragung dieser Argumentation auf die vorliegenden Ergebnisse lässt zu dem Schluss kommen, dass die eindeutigen Hinweise pro Training nach Einschätzung der Lehrkräfte für eine tatsächlich eingetretene unterschiedliche Entwicklung von Trainings- und Kontrollklassen sprechen.

Die Ergebnisse könnten wiederum auch von Testverfälschungen beeinflusst worden sein, bspw. könnte ein Erwartungs-Effekt (Pygmalion-Effekt) gegriffen haben. An der Untersuchung teilnehmende Lehrkräfte meldeten sich freiwillig und proaktiv für eine Teilnahme an der Untersuchung. Es ist daher zu vermuten, dass sich vor allem engagierte und motivierte Lehrkräfte, die den auf sie zukommenden Arbeitsaufwand nicht scheuten, dem Training gegenüber grundsätzlich positiv aufgeschlossen waren und von dessen Wirkmächtigkeit ausgegangen sind, sich für die Teilnahme interessierten. Zudem haben von einigen Schulen zwei und mehr Klassen entweder als Trainings- oder Kontrollklassen an der Untersuchung teilgenommen, wobei die Klasse als Wartekontrollgruppe teilnahm, welcher der geringere Bedarf seitens der Lehrkräfte attestiert wurde. Die Erwartung, dass eine Teilnahme an dem Training (bzw. eine Teilnahme als Kontrollklasse ohne Training) zu positiven (bzw. keinen oder negativen) Verhaltensveränderungen führt bzw. führen muss, könnte das Antwortverhalten der Lehrkräfte möglicherweise implizit in eine hypothesenkonforme Richtung gelenkt haben (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 927). Jussim und Harber (2005, S. 131) geben jedoch zu bedenken, dass über 30-jährige Forschung gezeigt habe, dass Lehrererwartungseffekte sich zwar auf die Intelligenz und die akademischen Leistungen auswirkten, die Effekte in der Regel aber klein seien und dass die Erwartungen der Lehrkräfte Merkmale der Schüler*innen vielmehr vorhersagten, weil sie zutreffend seien. Dass Zielkriterien aufgrund falscher Zuschreibungen, also aufgrund einer sich selbsterfüllenden Prophezeiung, vorhergesagt würden, wäre eher weniger der Fall. Hattie (2014, S. 147f.) bestätigt dies auch für das Sozialverhalten.

Darüber hinaus beschreibt der Autor, dass sich Innovationen in der Regel positiv auf Lernleistungen auswirken, was zu Teilen auch auf den Enthusiasmus aufseiten der Lehrenden zurückzuführen sei (vgl. Hattie 2014, S. 15). Da die an der Untersuchung teilnehmenden Lehrkräfte dieser positiv aufgeschlossen waren und ihr mit Neugierde begegneten, ist davon auszugehen, dass sie gleichsam motiviert waren, das Ihre zum Erfolg beizutragen. In den beiden Interviews finden sich dann auch Hinweise darauf, dass sich Lehrkräfte durch das Training in ihrer Handlungskompetenz gestärkt fühlten: „Der Wunsch zu mehr Handlungspotenzial wurde auf jeden Fall erfüllt“ (B1, Z 219). In diesem Interview wird in der Folge beschrieben, dass sich die Lehrkraft bestimmte Formulierungen der Trainerin notiert habe und diese selber immer mal wieder in ihrem Unterricht einsetze. Die veränderte Handlungspraxis könnte sich also tatsächlich auf die Schüler*innen ausgewirkt haben. Im zweiten Interview wird bspw. auch berichtet, dass eine am Training beteiligte Lehrkraft „gesagt hat, sie hat zum ersten Mal das Gefühl, sie hat, hat was an die Hand gekriegt, womit sie, womit sie im Schulalltag wirklich was anfangen kann“ (B, Z 90-92).

7.4 Mögliche Ursachen für die unterschiedliche Entwicklung des Klassenklimas in beiden Gruppen laut Einschätzung der Schüler*innen und der Lehrkräfte

In den Bereichen des Klassenklimas zeigten sich sowohl nach Einschätzung der Schüler*innen als auch nach Einschätzung der Lehrkräfte eindeutige Effekte pro Training – es sei jedoch nochmals darauf verwiesen, dass diese Angaben aufgrund der kleinen Stichprobengröße nur deskriptiv ausgewertet wurden und somit keine Annahmen für die Grundgesamtheit getroffen werden können.

Die Übereinstimmung der Urteile unterstreicht an dieser Stelle die generellen Befunde zur Korrespondenz gleicher Einschätzungsarten (siehe hierzu Kap. 2.6.2), da es sich hierbei nicht um Selbst- und Fremdeinschätzung von Individuen handelt, sondern sowohl Schüler*innen als auch Lehrkräfte das Verhalten einer Gruppe, in diesem Fall einer Klasse, beurteilen.

In allen vier Bereichen zeichnete sich nach Einschätzung der Schüler*innen in den Trainingsklassen eine positive Verbesserung und in den Kontrollgruppen eine Stagnation oder Verschlechterung ab. Ähnliches ist die Einschätzung der Lehrkräfte betreffend festzustellen, wenngleich diese die Aggression gegen den

Lehrer, sowohl in der Trainings- als auch in der Kontrollgruppe als leicht zunehmend einschätzten. Hierbei handelt es sich dann wieder um eine Selbsteinschätzung, die ja grundsätzlich Verzerrungen unterliegt (siehe Kap. 2.6.2) und mit Fremdeinschätzungen gering bis gar nicht korreliert.

Die beiden Interviews unterstützen das Ergebnis nach Einschätzung der Fachkräfte, die auf den drei Skalen Cliquenbildung, Aggression gegen Mitschüler*innen und Diskriminierung von Mitschüler*innen zwischen Erhebungszeitpunkt Prä und Post eine deutlichere Verbesserung als zwischen Post- und Follow-up-Erhebungszeitpunkt wahrnehmen. Auf einer Skala von eins bis zehn werden die Klassengemeinschaften zunächst bei sieben (B, Z 38-39), drei bis vier (B2, Z 72) und vier bis fünf (B1, Z 73) angesiedelt. Unmittelbar nach dem Training schätzen die Fachkräfte die Klassengemeinschaften dann bei neun (B, Z 45), sieben bis acht (B2, Z 75) und acht bis neun (B1, Z 74) ein. Zum dritten Erhebungszeitpunkt sinken die Werte dann wieder ab und werden von den Fachkräften bei acht (B, Z 55-56) und sechs bis sieben (B1 und B2, Z 76-77) angesiedelt.

Bei Betrachtung der Effektstärken (siehe Kap. 6.5) zeigt sich, dass sich in den Bereichen des Klassenklimas die größten Effekte in der Stichprobe eingestellt haben. Das Sozialtraining scheint sich also am intensivsten auf diese Bereiche ausgewirkt zu haben.

7.5 Interpretation der Effektstärken

Vorab sei erneut darauf hingewiesen, dass die ermittelten Effektgrößen lediglich Geltung für die zugrunde gelegte Stichprobe besitzen und darüber hinaus keine Erklärungskraft für die Grundgesamtheit haben (siehe Kap. 6.5).

Dass in den Bereichen der sozialen Kompetenzen keine großen Effekte nachgewiesen werden konnten, kann damit begründet werden, dass das Antwortverhalten der Befragten keiner Gaußschen Normalverteilung folgte. Die Zielgruppe dieses universalen Trainings waren Kinder und Jugendliche, die im Durchschnitt ein normales Verhalten an den Tag legten, was dazu führte, dass bspw. die Minimal- bzw. Maximalkategorien der Skalen kaum angewählt wurden (vgl. Lindner-Müller 2008, S. 240). Insgesamt lassen sich die ermittelten Effektstärken (siehe Kap. 6.5) daher gut in den in Kap. 2.5 vorgestellten Forschungsstand einreihen und bewegen sich überwiegend im Bereich klein bis mittelmäßig. Eine Ausnahme stellen hierbei die Skalen zum Klassenklima dar. Anders als in der Metaanalyse

von Beelmann, Pfof & Schmitt (2014), die für das Klassenklima nur einen Effekt von $d = .07$ ermittelten, finden sich hier teilweise sogar große Effekte im Bereich von $d \approx .80$. Es ist daher anzunehmen, dass sich das Training vor allem auf der Gruppenebene als sehr wirksam erwies.

7.6 Methodenkritik

Im Folgenden erfolgt eine kritische Betrachtung des eingesetzten Instruments, der ausgewählten Zielkriterien, der Stichprobe, des Forschungsdesigns und der Datenauswertung, und es werden mögliche Fragestellungen für Anschlussforschung formuliert.

7.6.1 Instrument und Zielkriterien

Zunächst einmal ist darauf hinzuweisen, dass Validität und Reliabilität der eingesetzten Skalen in dem Instrument sichergestellt werden konnten. Es handelte sich bei den eingesetzten Skalen um bereits bewährte Instrumente, von denen angenommen werden konnte, dass sie messen, was sie zu messen vorgeben. Auch zeigten sich in allen Skalenbereichen zu allen Erhebungszeitpunkten zufriedenstellende Reliabilitäten ($.68 < \alpha < .96$). Der Reliabilitätskoeffizient sollte im Idealfall $> .70$ sein (vgl. Bühner 2011, S. 80), ein Großteil lag sogar bei $\geq .80$. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde eine Fokussierung auf spezifische Aspekte sozialer Kompetenzen, die über das Training gefördert werden sollen, vorgenommen. Zielkriterien wurden vor dem Hintergrund der Trainingsinhalte und der theoretischen Rahmung des Konstrukts abgeleitet. Im Rahmen von Anschlussuntersuchungen könnte ein Fokus auch auf andere trainingsrelevante Fähigkeiten gelegt werden und bspw. Frustrationstoleranz und Bedürfnisaufschub operationalisiert und überprüft werden. Bezüglich der Zusammenstellung der Fragebögen ist anzumerken, dass die Kinder zu weniger Aspekten sozialer Kompetenzen befragt wurden als die Lehrkräfte, um den Fragebogen für die Kinder nicht zu umfangreich werden zu lassen. Interessant wäre es daher, im Rahmen einer Folgeuntersuchung die Schüler*innen nun zu den Aspekten zu befragen, zu denen sie im Rahmen dieser Untersuchung nicht befragt worden sind (bspw. Kooperationsfähigkeit oder Einfühlungsvermögen). Auch konnten parallelisierte Items für Schüler*innen und Lehrkräfte in nur drei Bereichen sozialer Kompetenzen eingesetzt werden. Interessant wäre es, im Rahmen einer Folgeuntersu-

chung die Befragungen in beiden Gruppen komplett zu parallelisieren und Lehrkraft-Items für Durchsetzungs- und Konfliktlösefähigkeit zu entwickeln und einzusetzen.

Neben der Förderung sozialer Kompetenzen soll das Sozialtraining insbesondere auch der Vorbeugung bzw. Reduktion von Mobbing dienen. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden Auswirkungen des Trainings auf Aggression und Viktimisierung, verstanden als negative Auswirkungen sozialer Kompetenzen, überprüft. Im Rahmen einer Folgeuntersuchung könnte wesentlich umfassender überprüft werden, inwiefern sich das Training auf ein in einer Gruppe stattfindendes Mobbinggeschehen auswirkt. Vorstellbar wäre bspw., mögliche Veränderungen mittels Soziometrie zu erfassen. Hier würde zu verschiedenen Zeitpunkten erfasst, in welcher Beziehung die Schüler*innen einer Klasse zueinanderstehen.

Zusätzlich wurde analysiert, inwiefern sich die Maßnahme auf spezifische Bereiche des Klassenklimas auswirkt. Da sich hier auf Stichprobenebene die größten Effekte zeigten, wäre es lohnenswert, eine Überprüfung des Klassenklimas in Folgeuntersuchungen zu wiederholen, da diese Angaben in der hier vorliegenden Untersuchung nur deskriptiv ausgewertet werden konnten. Unter Einsatz einer größeren Stichprobe auf Klassenebene könnten dann bspw. entsprechende inferenzstatistische Analysen gerechnet werden, um zu überprüfen, ob das Ergebnis repliziert und auch auf die Grundgesamtheit übertragen werden kann.

Einer möglichen Reaktivität auf das Messinstrument könnte in Folgeuntersuchungen dadurch begegnet werden, dass Verfahren eingesetzt werden, die „non-reactive“ oder „unobtrusive“ (Benz 2010, S. 174) sind, bspw. verdeckte Beobachtungen.

Hinsichtlich der im Rahmen der Evaluationsstudie durchgeführten Datenerhebung kann festgestellt werden, dass keine größeren Schwierigkeiten auftraten. Ältere Schüler*innen als Testleiter*innen einzusetzen, die die Proband*innen in den Computerräumen bei der Bearbeitung der Befragung unterstützen (siehe Kap. 5.3), kann durchaus empfohlen werden.

7.6.2 Stichprobe

In der hier vorliegenden Untersuchung hat sich gezeigt, dass in den Bereichen sozialer Kompetenzen die Einschätzungen der Schüler*innen und Lehrkräfte in Hinblick auf Veränderungen durch das Training unterschiedlich ausfallen.

Wenngleich Selbst- und Fremdeinschätzungen in der Regel geringe Zusammenhänge aufweisen (siehe Kap. 2.6.2) und sich das Ergebnis gut in den Forschungsstand einreihen lässt, muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass eine direkte Vergleichbarkeit der Ergebnisse nicht vorgenommen werden konnte. Diese würde voraussetzen, dass die Stichproben parallelisiert sind, also für jede Selbsteinschätzung eines/einer Schüler*in eine Fremdeinschätzung durch eine Lehrkraft vorliegt. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung war das aufgrund vieler fehlender Angaben der Lehrkräfte leider nicht der Fall. Die Analysestichprobe bestand hier aus Angaben zu den sozialen Kompetenzen von nur 245 Schüler*innen, wohingegen die Selbsteinschätzungen von 472 Schüler*innen analysiert werden konnten. Ähnliches gilt für die Analyse des Klassenklimas: Von den Schüler*innen lagen Angaben zu 28 Klassen vor, von den Lehrkräften nur für 16 Klassen. Würde mit einer Folgeuntersuchung ein ähnliches Untersuchungsdesign verfolgt, sollte im Vorfeld überlegt werden, wie dem hohen Dropout bei den Lehrkräften vorgebeugt werden könnte.

Könnten die Teilstichproben von Lehrkräften und Schüler*innen in einer Anschlussuntersuchung komplett parallelisiert werden, ließe sich zudem prüfen, ob sich die unterschiedlichen Ergebnisse der Einschätzungen von Schüler*innen und Lehrkräften hinsichtlich der sozialen Kompetenzen auch dann bestätigen lassen. Da im Rahmen dieser Untersuchung nur zwei Urteile, die Selbsteinschätzungen von Schüler*innen und die Fremdeinschätzungen der Schüler*innen, durch die Lehrkräfte erhoben wurden, könnte man in einer Folgeuntersuchung auch noch eine andere Art des Fremdurteils, nämlich das der Peers, einholen.

Hinsichtlich der Größe der Stichprobe ist grundsätzlich anzumerken, dass diese für die Berechnung einer Mehrebenenanalyse eher knapp kalkuliert war. Die Anwendung des Verfahrens setzt auf Gruppenebene eine Anzahl von mindestens 30 voraus (siehe Kap. 5.3.1). Das Sozialtraining konnte in 20 Klassen umgesetzt werden.¹¹³ Um die erforderliche Gruppengröße von 30 zu erhalten, wurde die Festlegung getroffen, zusätzlich 10 Kontrollgruppen zu bilden. Wie sich später zeigte, mussten aufgrund fehlerhafter Durchführungen in der Erhebung leider zwei Klassen von der Gesamtanalyse ausgeschlossen werden, sodass nur 28 Klassen (19 Trainings- und 9 Kontrollklassen) mit insgesamt 472 Schüler*innen Eingang in die MEA fanden.

¹¹³ Zur genaueren Beschreibung der Rahmenbedingungen für die Zusammensetzung der Stichprobe siehe Kapitel 5.2.

Um darüber hinaus komplett ausschließen zu können, dass sich die Kontrollgruppe in ihrem Antwortverhalten an der Trainingsgruppe orientiert, sollten die Kontrollgruppen optimalerweise nicht aus Parallelklassen der Trainingsgruppen rekrutiert werden. Auch einer ggf. stattfindenden „control contamination“ kann besser vorgebeugt werden, wenn die Kontrollgruppen nicht derselben Schule wie die Trainingsgruppen angehören.

7.6.3 Design und Datenauswertung

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde die Untersuchung der Programmwirkung anhand eines quasi-experimentellen Untersuchungsdesigns mit drei Messzeitpunkten umgesetzt. Die Post-Erhebung erfolgte unmittelbar nach dem zweitägigen Sozialtraining, jedoch max. eine Woche danach. Das Follow-up wurde ein halbes Jahr nach der zweitägigen Trainingsmaßnahme durchgeführt. Interessant wäre es, im Rahmen von Folgeuntersuchungen weitere Follow-up Erhebungszeitpunkte einzubinden, die noch weiter hinten liegen. Es liegen kaum Evaluationen mit späten Follow-up-Erhebungszeitpunkten vor, und wenn ein solcher berücksichtigt wird, liegt die zu evaluierende Maßnahme maximal ein Jahr zurück. Aussagen zu langfristigen Effekten können daher grundsätzlich selten getroffen werden (vgl. Lösel 2012, S. 81; Beelmann 2006, S. 158; Beelmann & Raabe 2009, S. 268).

Bezogen auf die Lehrkräfte ist zu sagen, dass diese mit der Erhebung nicht über die Maße herausgefordert werden sollten, weshalb ihre Einschätzungen zu den einzelnen Schüler*innen nur zum Prä- und Follow-up Erhebungszeitpunkt eingeholt wurden. Um eine direkte Vergleichbarkeit mit den Selbsteinschätzungen der Schüler*innen vornehmen zu können, wäre auch hier zu überlegen, die Lehrkräfte zu denselben Erhebungszeitpunkten um eine Einschätzung zu bitten. Hierbei müsste man sich ggf. überlegen, wodurch Anreize für die Lehrkräfte geschaffen werden könnten, diese Mühen auf sich zu nehmen.

Dadurch, dass die Schüler*innen nicht rein zufällig der Trainings- und Kontrollbedingung zugewiesen wurden, sondern in ihrem jeweiligen Klassenverband entweder als TG oder als KG an der Untersuchung teilnahmen, war es erforderlich, die genestete Struktur der Daten über eine Mehrebenenanalyse zu berücksichtigen. Bei einer Randomisierung könnte jedoch auf eine MEA verzichtet und das etwas weniger strenge Verfahren der Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor gerechnet werden, was dann ggf. auch höhere Signifikanzen ergeben würde. Dennoch bleibt an dieser Stelle zu berücksichtigen, dass sich bei

einer ähnlichen Datenstruktur, wie derjenigen der Selbsteinschätzungen der Schüler*innen in den Bereichen sozialer Kompetenzen, auch bei einer Varianzanalyse keine signifikant unterschiedliche Entwicklung der Gruppen gezeigt hätte.

Zusätzlich ist zu berücksichtigen, dass mit experimentaler Wirkungsforschung die interne Validität von Ergebnissen sichergestellt wird, indem Störvariablen ausgeschlossen werden. Gleiches gilt grundsätzlich auch für Quasi-Experimente, bei denen Störvariablen kontrolliert werden. „[Die externe Validität bzw.] die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Kontexte oder alternative Durchführungsformen von Maßnahmen ist [jedoch] von Beginn an beschränkt“ (Albus & Ziegler 2013, S. 168), ebenso wie die den Erfolg einer Maßnahme bedingenden Mechanismen nicht erhellt werden können. Mittels quantitativer Methoden werden Kausalzusammenhänge beschrieben, es wird ein „überblicksartiges Wissen über den Erfolg“ (Wolff 2016, S. 145) gegeben, jedoch können die Wirkmechanismen damit nicht erklärt werden. „Nicht selten ergeben sich nur sehr geringe Unterschiede zwischen den Gruppen“ (Wolff 2016, S. 145), da die Veränderung der Zielkriterien in aller Regel multifaktoriell bedingt ist. Über ein hohes Ausmaß an Implementationsgenauigkeit, welches im Rahmen von Experimenten in der Evaluationsforschung eine entscheidende Rolle spielt, wird jedoch von den Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit abstrahiert. Die einem Training zugrundeliegenden Wirkmechanismen und ggf. auch Nebenwirkungen¹¹⁴ können vor allem anhand qualitativer Verfahren erhellt werden. Idealerweise werden daher beide Methoden kombiniert. In der vorliegenden Untersuchung sind zwar sowohl quantitative als auch qualitative Methoden eingesetzt worden, aus forschungspragmatischen Gründen wurde der Fokus der Auswertung im Rahmen dieser Arbeit jedoch auf die quantitativen Daten gelegt. In Folgeuntersuchungen könnte das Augenmerk zum einen auf die Auswertung des bereits vorhandenen qualitativen Datenmaterials gerichtet werden. Beobachtungsprotokolle und Trainer*innen-Berichte könnten einer genaueren Auswertung unterzogen werden. Darüber hinaus könnte gezielt untersucht werden, welche Wirkmechanismen der Trainingsmaßnahme zugrunde liegen, indem weitere Beobachtungen und Interviews durchgeführt werden. Vorstellbar ist bspw. auch, Schüler*innen in Gruppendis-

¹¹⁴ Nebenwirkungen stellen sich dann ein, wenn Ergebnisse nicht in die gewünschte, sondern in die entgegengesetzte Richtung weisen.

kussionen zum Training zu befragen und so Wirkmechanismen herauszuarbeiten. Darüber hinaus könnte vor dem Hintergrund der Aneignungsperspektive die Frage gestellt werden, was genau die Kinder aus dem Training machen. Auch das könnte im Rahmen einer Folgeuntersuchung, bspw. über Beobachtung, ermittelt werden.

Auf einer übergeordneten Ebene sollten künftig Fragen zur optimalen Interventionsdauer, zur notwendigen Implementationsqualität und zu einzelnen Aspekten der Durchführung beantwortet werden. Gleichmaßen sollten in Primärstudien verschiedene Trainingsmaßnahmen direkt miteinander verglichen werden, sodass Vergleiche nicht nur Metaanalysen entnommen werden können (vgl. Beelmann 2011, S. 156ff.).

7.7 Handlungsempfehlungen

Im Folgenden werden sechs Handlungsempfehlungen formuliert, die sich an die Programmentwickler von „Sozialtraining und Mobbingintervention“ richten und ggf. zu einer Weiterentwicklung der Maßnahme beitragen können.

1. Ein Hinweis für die Entwicklungsangemessenheit einer Maßnahme ist die Zufriedenheit der Zielgruppe damit (vgl. Beelmann 2012, S. 89). Wie unter Kap. 6.5.1 zusammengefasst, fiel die Zufriedenheit mit dem Training und der/dem Trainer*in bei den Lehrkräften höher aus als bei den Schüler*innen. Diese kritisierten vor allem, dass während des Trainings „nur geredet“ wurde, sie zu lange sitzen mussten und zu wenig Pausen gemacht wurden. Auch in der Beobachtung entstand der Eindruck, dass das Training insgesamt sehr kognitiv orientiert ist, da der überwiegende Anteil des Trainings im Stuhlkreis mit der gesamten Gruppe stattfindet, wodurch die Konzentrationsfähigkeit der Schüler*innen teilweise beeinträchtigt wird. In Anlehnung an die Befunde zu wirksamen Trainingsmaßnahmen (siehe Kap. 2.5.1) könnte das Training mit einem höheren Aktivitätsanteil ausgestattet werden. Vorstellbar ist bspw., aktivierende Übungen zum sozialen Lernen einzubinden (z.B. Kooperationsübungen), die die Klassengemeinschaft stärken und zwischendurch für Auflockerung sorgen. Auch zu überlegen wäre, inwiefern kooperative Lernformen, wie Gruppenarbeiten, eingesetzt werden können, um eine Abwechslung zum Arbeiten in der Großgruppe darzustellen. Möglicherweise könnte manches zunächst in Kleingruppen erarbeitet und dann im Plenum zusammengetragen werden. Da sich zudem die gezielte Stärkung protektiver Faktoren förderlicher auswirkt als die Reduktion oder Vermeidung negativen Verhaltens (siehe Kap.

2.5.1), wäre zu überlegen, inwiefern der aktiven Einübung positiven Sozialverhaltens mehr Gewicht im Training zukommen könnte.

2. Wie sich in der Analyse der Ergebnisse gezeigt hat, hat sich das Training vor allem auf das Klassenklima ausgewirkt. Nach Einschätzung der Schüler*innen und der Lehrkräfte zeigten sich überwiegend große Effekte pro Training, und Cliquesbildung, Aggression gegen Mitschüler*innen und Diskriminierung von Mitschüler*innen nahmen ab (siehe Kap. 6.5). In seinem Vortrag auf der 4. Trägerkonferenz der Grünen Liste Prävention in Berlin weist Beelmann (30.10.2016) darauf hin, dass die allermeisten Programme Einzelfertigkeiten förderten und der Aspekt des positiven Beziehungserhalts zu wenig Berücksichtigung fände. Präventive Maßnahmen für Kinder und Jugendliche hätten bislang das Potenzial tragfähiger Freundschaften und sozialer Netzwerke unterschätzt. Wie diese gepflegt werden, sollte mehr in Trainingsmaßnahmen Berücksichtigung finden. Es wäre daher zu überlegen, ob grundsätzlich nicht die Stärkung der Gruppe und des Klassenzusammenhalts ins Zentrum der Trainingsmaßnahme rücken sollte.
3. Die Forschung legt nahe, dass universale Maßnahmen auf Klassenebene in Kombination mit selektiven, individuelle Unterstützung für Einzelne vorhaltenden Verfahren besonders effektiv sind (vgl. Perren u.a. 2016, S. 106; Beelmann & Karing 2013, S. 49f.; Schubarth 2013, S. 53f.; Beelmann & Lösel 2007, S. 246). Lohnenswert wäre es sicherlich auch, noch genauer auszuarbeiten, wie einzelne Schüler*innen mit besonderen Bedarfen zusätzlich unterstützt werden könnten.
4. Die Zielgruppe der Maßnahme betreffend wird das Training als für prinzipiell alle Gruppen und Klassen ab Grundschulalter geeignet eingeschätzt. Altersentsprechende, entwicklungsgerechte Adaptionen werden jedoch nicht konkret vorgeschlagen. Die Durchführenden müssen die Maßnahme selbst an den Entwicklungsstand ihrer Zielgruppe anpassen. Hilfreich wäre es, wenn verschiedene Handreichungen für unterschiedliche Zielgruppen entwickelt würden oder im Handbuch Hinweise für verschiedene Adaptionen gegeben würden.
5. Zur Verschriftlichung des Trainings ist insgesamt zu sagen, dass ein veröffentlichtes Manual in Buch- oder Paperback-Form nicht vorliegt, sondern den mit dem Training arbeitenden Fachkräften unveröffentlichte Skripte zur persönlichen Verwendung zur Verfügung gestellt werden (siehe Kap. 4.6). Ein Merkmal erfolgreicher Trainingsmaßnahmen ist, dass diesen in der Regel gut strukturierte, benutzerfreundliche und ansprechende Manuale zugrunde liegen (vgl. Lösel 2012, S. 97; Graczyk u.a. 2000, S. 404f.; siehe auch Kap. 2.5.1). Empfehlenswert wäre es daher, zu prüfen, inwiefern die Skripte zu einem Manual weiterentwickelt werden könnten. Die Textlastigkeit der Dokumente

könnte ggf. durch die Einbindung von Grafiken oder Tabellen und Bildmaterial abgeschwächt werden. Ebenso könnte mehr Übersichtlichkeit hergestellt werden, wenn die vielen Hinweise und Anregungen für den kommunikativen Umgang der Fachkräfte mit den Kindern und Jugendlichen vom konkreten Trainingsablauf und den einzelnen Methoden und Übungen getrennt würden.

6. Aus den beiden Interviews konnten auch einige Empfehlungen abgeleitet werden. Zunächst wurde darauf hingewiesen, dass das Training an sich besser beworben werden könnte, indem Inhalte im Internet zugänglich gemacht würden und andere Wege der Bewerbung als per E-Mail eingeschlagen würden. Explizit benannt wurden Vorträge und Auftritte bei Bildungsmessen sowie die Gestaltung von pädagogischen Tagen, Gesamtlehrerkonferenzen oder Elternabenden (B 181-209). Darüber hinaus wurde angeregt, je nach Vorankommen mit dem Programm in der jeweiligen Gruppe ggf. einen dritten Trainingstag durchzuführen (B2, Z 394-400). Zusätzlich wurde eine Praxisbegleitung durch die Trainer*innen im schulischen Alltag vorgeschlagen, um die Weiterarbeit mit dem Training zu erleichtern und zu festigen: „Was ich jetzt sehr sinnvoll finde, wenn es zu diesen zwei Tagen zum Beispiel einen Tag gibt, wo uns zum Beispiel die Frau G im Unterricht begleitet, wie wir reagieren, sodass sie uns gleich korrigieren kann“ (B1 Z 405-407). Diese Angaben bilden jedoch Einzelmeinungen ab, weshalb zunächst überprüft werden müsste, inwiefern auch bei anderen Stakeholdern Bedarf besteht, bevor eine Ausrichtung daran vorgenommen wird.

8 Schlusswort

Gegenstand des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit war die Programmevaluation eines Trainings zur Förderung sozialer Kompetenzen in der Schule. Daher galt es zunächst zu beschreiben, dass die Institution Schule neben dem Bildungs- auch einem Erziehungsauftrag nachkommen muss. In diesem Zusammenhang wurde thematisiert, dass die Förderung der sozialen Entwicklung neben zahlreichen anderen Aufgaben eine häufig untergeordnete Rolle einnimmt (siehe hierzu Kap. 2.3.4.3). Neben der Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten soll Schule unter anderem die Schüler*innen zu selbstständigem Denken und Eigenverantwortung, zu einer freiheitlichen und demokratischen Grundhaltung, zu Toleranz und Respekt vor anderen Einstellungen und zu sozialer und politischer Verantwortungsübernahme erziehen. Darüber hinaus stellen bspw. Inklusion und die Integration von Geflüchteten Schulen vor Herausforderungen. Hieraus ergeben sich zahlreiche Spannungsfelder, sodass es kaum überraschen dürfte, dass in jüngerer Zeit regelmäßig nicht mehr nur von herausgeforderten, sondern gar von „überforderten Schulen“ zu lesen ist. Um sich einen Eindruck von der den Schulen attestierten Überforderungen im Sinne einer gesamtgesellschaftlichen Wahrnehmung zu machen, reicht eine Google-Suche mit den oben genannten Stichworten. Als Überforderungen genannt werden hier zum Beispiel das verkürzte Abitur (G8), der Umgang mit Erziehungsdefiziten, welche in den Elternhäusern begründet lägen, der Mangel an Lehrkräften – sowie gewillten Schulleitungen an Grund- und Hauptschulen – und zusätzlichem Fachpersonal, wie Schulsozialarbeiter*innen, Sonderpädagog*innen oder Schulpsycholog*innen, sowie die Inklusion und Integration von geflüchteten Schüler*innen.

Ein Ergebnis der vielzähligen schulischen Herausforderungen und Aufgaben ist mitunter, dass Maßnahmen, Projekte oder Initiativen, welche bspw. soziale oder demokratische Kompetenzen fördern wollen, teilweise eher zu „strategischen Feigenblättern“ (Böttcher 2017, persönliches Gespräch) werden, die Probleme eher kaschieren als sie wirklich zu analysieren und anzugehen. Oftmals verbleibt das Engagement auf der Ebene des „Darüber-Sprechens“ oder der Betonung der Relevanz in Schulprofilen, ohne es mit Inhalt zu füllen. Als ein Beispiel sei auf das Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ verwiesen. Wer genügend Unterzeichner*innen hat (70% aller Mitarbeiter*innen und Schüler*innen einer Schule), die sich in einer Selbstverpflichtung dazu aussprechen, sich

aktiv für nachhaltige Anstrengungen zur Eindämmung von Rassismus und Diskriminierung an der Schule einzusetzen, kann die Auszeichnung „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ erhalten. Selbstverständlich tragen einige Schulen dieses Prädikat zu Recht, da sie die unterschriebene Selbstverpflichtungserklärung auch inhaltlich füllen und Rassismus und Diskriminierung aktiv etwas entgegensetzen. Allerdings kann das Logo auch ohne Erfüllen einer Voraussetzung käuflich erworben werden. Aufkleber, Stecknadeln und Transparente sind im „Courage-Shop“ erhältlich. Es ist also möglich, allein, bspw. durch das Aufhängen von Postern, nach innen und außen den Eindruck von Engagement auf diesem Gebiet zu erwecken. Dem an Schulen teilweise um sich greifenden Alltagsrassismus wird allein durch das Aufhängen eines Plakats jedoch kaum etwas entgegengesetzt. Ähnliches kann teilweise für die Betonung der Relevanz der Förderung sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten in schulischen Leitbildern festgestellt werden. Das Aufführen im Leitbild allein führt noch nicht zu einem Kompetenzzuwachs.

Nun soll hier keinesfalls ein „Schul-Bashing“ betrieben werden. Gründe dafür, dass bspw. eine Förderung sozialer Kompetenzen häufig viel mehr beiläufig als intendiert geschieht, sind nicht bei den Schulen und den Fachkräften allein zu suchen. Defizite in der praktischen Umsetzung können unter anderem auf eine mangelhafte Ausbildung der Fachkräfte für diese Tätigkeit zurückgeführt werden (siehe hierzu Kap. 2.3.4.3). Es gilt daher, Rahmenbedingungen – bspw. Zeit, personelle und materielle Ressourcen, Fortbildungsmöglichkeiten und eine umfassende Konkretisierung zu fördernder Fähigkeiten in den Lehrplänen– zu gewährleisten, die es ermöglichen, dem Auftrag angemessen nachkommen zu können. Einhergehend mit einer Sicherstellung von Rahmenbedingungen sollte in eine intensive gesellschaftliche Debatte darüber eingestiegen werden, was der Kernauftrag von Schule sein soll und was flankierende Aufgaben sein können. Wie in der Einleitung beschrieben, haben Schulen heute zahlreiche Aufgaben zu erfüllen, denen sie kaum in gleichem Maße vollumfänglich nachkommen können. An dieser Stelle wird daher auch dafür plädiert, sich intensiv damit auseinanderzusetzen, wie Schulen bei der Erfüllung ihrer Aufgaben auch durch andere Akteur*innen unterstützt werden können, um Schule zu einem Ort „ganzheitlichen Lernens, das Körper, Geist und Seele erfasst, das mithin kognitive, soziale, emotionale, moralische und motorische Seiten von Mensch-Sein anspricht“ (Thimm 2015, S. 29), weiterzuentwickeln. Eine besondere Chance liegt hierbei mitunter in der Kooperation mit anderen Fachkräften, bspw. denen der Kinder-

und Jugendhilfe. Wie ebenfalls in der Einleitung erwähnt wurde, ist vor allem die Schulsozialarbeit prädestiniert dafür, bei der Förderung sozialer Entwicklung zu unterstützen, da diese eine ihrer Kernaufgaben darstellt. Laut aktuellen Angaben des statistischen Bundesamtes gab es zum Stichtag 31.12.2014 1.603 Vollzeitstellen für Schulsozialarbeit (vgl. Statistisches Bundesamt 2016, S. 71).¹¹⁵ In der „Dortmunder Erklärung“, die auf dem Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015 verabschiedet wurde, wird ein systematischer Ausbau von Schulsozialarbeit gefordert, um das Potenzial dieses Handlungsfeldes ausschöpfen zu können. Für je 150 Schüler*innen wird eine Vollzeitstelle empfohlen (vgl. Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015). Bei 8,4 Millionen Schüler*innen an allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2016 (vgl. Statistisches Bundesamt 2017) würde die Umsetzung der in der Erklärung formulierten Forderung bedeuten, dass etwas mehr als 54.000 neue Stellen geschaffen werden müssten. Hierdurch wird drastisch deutlich, dass schulischer Förderung durch gesellschaftliche und soziale Rahmenbedingungen immer auch Grenzen gesetzt sind. Es bedarf also gesamtgesellschaftlicher Anstrengungen, um die Institution Schule in der Erfüllung ihres Bildungs- wie auch Erziehungsauftrags zu unterstützen. Bezogen auf die Förderung sozialer Kompetenzen, die Gegenstand dieser Arbeit ist, gilt es bspw. angehenden Lehrkräften sowie Schulsozialarbeiter*innen in der Ausbildung bereits entsprechende Fortbildungsangebote zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus sollten sie für die Aufgaben der jeweils anderen Profession so sensibilisiert werden, sodass später eine konstruktive Zusammenarbeit wahrscheinlich wird.

¹¹⁵ Die Vollzeitstellen waren auf insgesamt 4846 Personen verteilt, ein Großteil der Fachkräfte arbeitet in Teilzeit (vgl. Statistisches Bundesamt 2016, S. 57).

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
ADHS	Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitätsstörung
AIC	Akaike Information Criterion
bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CTC	Communities that care
DeGEval	Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V.
DGUV	Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung
DJI	Deutsches Jugendinstitut e.V.
d.h.	das heißt
dt.	deutsch/e
etc.	et cetera
ggf.	gegebenenfalls
GS	Gemeinschaftsschule
Gym	Gymnasium
h	Stunde (engl. hour)
herv.	hervorgehoben
Jhdt./Jhdts.	Jahrhundert/Jahrhunderts
Kap.	Kapitel
KG	Kontrollgruppe
KJB	Kinder- und Jugendbericht
KK	Kontrollklasse
KM BW	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
KMK	Kultusministerkonferenz
max	maximal
MEA	Mehrebenenanalyse
min	minimal
MZP	Messzeitpunkt
n. s.	nicht signifikant
RCTs	randomized controlled trials
resp.	respektive

RS	Realschule
SAFE	sequenced, focused, active and explicit
sign.	Signifikant
TG	Trainingsgruppe
TN	Teilnehmer*innen
vll.	vielleicht
VV	Verwaltungsvorschrift
WISK	das Wiener Soziale Kompetenztraining
z.B.	zum Beispiel
zw.	zwischen

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Revidiertes Vier-Komponenten-Modell psychischer Gesundheit (DuBois u.a. 2003, S. 405)	25
Abbildung 2: Modell der sozialen Informationsverarbeitung (Crick & Dodge 1994, S. 76)	32
Abbildung 3: Modell potenzieller Einflüsse auf die Effekte von Präventionsprogrammen (Lösel 2012, S. 77)	87
Abbildung 4: Die einzelnen Bausteine des Angebots von Konflikt-KULTUR (Online: https://www.konflikt-kultur.de/ziele-und-erfolgskriterien.html , letzter Zugriff: 03.09.2017)	137
Abbildung 5: Prosoziales Verhalten (Selbsteinschätzung Schüler*innen) ...	197
Abbildung 6: Durchsetzungsfähigkeit (Selbsteinschätzung Schüler*innen)....	199
Abbildung 7: Konfliktlösefähigkeit (Selbsteinschätzung Schüler*innen) ...	200
Abbildung 8: Viktimisierung (Selbsteinschätzung Schüler*innen)	202
Abbildung 9: Aggression (Selbsteinschätzung Schüler*innen).....	204
Abbildung 10: Prosoziales Verhalten (Fremdeinschätzung Lehrkräfte)	206
Abbildung 11: Durchsetzungsfähigkeit (Fremdeinschätzung Lehrkräfte).....	207
Abbildung 12: Viktimisierung (Fremdeinschätzung Lehrkräfte)	208
Abbildung 13: Aggression (Fremdeinschätzung Lehrkräfte)	209
Abbildung 14: Kooperation (Fremdeinschätzung Lehrkräfte)	209
Abbildung 15: Selbstwahrnehmung (Fremdeinschätzung Lehrkräfte).....	210
Abbildung 16: Selbstkontrolle (Fremdeinschätzung Lehrkräfte)	211
Abbildung 17: Einfühlungsvermögen (Fremdeinschätzung Lehrkräfte).....	212
Abbildung 18: Cliquenbildung (Einschätzung Schüler*innen)	213
Abbildung 19: Cliquenbildung (Einschätzung Lehrkräfte)	213
Abbildung 20: Aggression gegen Mitschüler*innen (Einschätzung Schüler*innen)	214
Abbildung 21: Aggression gegen Mitschüler*innen (Einschätzung Lehrkräfte)	214
Abbildung 22: Diskriminierung von Mitschüler*innen (Einschätzung Schüler*innen)	215
Abbildung 23: Diskriminierung von Mitschüler*innen (Einschätzung Lehrkräfte)	215

Abbildung 24: Aggression gegen die Lehrkraft (Einschätzung
Schüler*innen).....216

Abbildung 25: Aggression gegen die Lehrkraft (Einschätzung Lehrkräfte)216

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Auflistung sozialer Kompetenzen, geordnet nach Häufigkeit der Benennung (vgl. Caldarella & Merrell 1997, S. 275)	27
Tabelle 2:	Dimensionen sozialer Kompetenzen (vgl. Kanning 2015, S. 9; Kanning 2009, S. 15ff.)	29
Tabelle 3:	Teilfähig- und fertigkeiten sozialer Kompetenzen in den Dimensionen Verhalten, Kognition, Emotion und Motivation und Persönlichkeit.....	42
Tabelle 4:	Übersicht über die Eckdaten der für den Forschungsstand zur Wirksamkeit rezeptierten Metaanalysen.....	80
Tabelle 5:	Übersicht über die in den beiden Trainingstagen eingesetzten Methoden (vgl. Grüner & Hilt 2014).....	142
Tabelle 6:	Übersicht über die Forschungshypothesen H1 bis H29.....	150
Tabelle 7:	Ablauf der Untersuchung.....	152
Tabelle 8:	Deskriptive Skalenanalyse Prosoziales Verhalten.....	162
Tabelle 9:	Deskriptive Skalenanalyse Durchsetzungsfähigkeit.....	163
Tabelle 10:	Deskriptive Skalenanalyse Konfliktlösefähigkeit	164
Tabelle 11:	Deskriptive Skalenanalyse Viktimisierung.....	166
Tabelle 12:	Deskriptive Skalenanalyse Aggression.....	166
Tabelle 13:	Deskriptive Skalenanalyse Cliquenbildung.....	168
Tabelle 14:	Deskriptive Skalenanalyse Aggression gegen Mitschüler*innen	168
Tabelle 15:	Deskriptive Skalenanalyse Diskriminierung von Mitschüler*innen	168
Tabelle 16:	Deskriptive Skalenanalyse Aggression gegen die Lehrkraft.....	169
Tabelle 17:	Deskriptive Skalenanalyse Prosoziales Verhalten.....	172
Tabelle 18:	Deskriptive Skalenanalyse Viktimisierung.....	173
Tabelle 19:	Deskriptive Skalenanalyse Aggression.....	173
Tabelle 20:	Deskriptive Skalenanalyse Kooperation.....	174
Tabelle 21:	Deskriptive Skalenanalyse Selbstwahrnehmung	174
Tabelle 22:	Deskriptive Skalenanalyse Selbstkontrolle.....	174
Tabelle 23:	Deskriptive Skalenanalyse Einfühlungsvermögen	175
Tabelle 24:	Deskriptive Skalenanalyse Durchsetzungsfähigkeit.....	175
Tabelle 25:	Deskriptive Skalenanalyse Cliquenbildung.....	176

Tabelle 26: Deskriptive Skalenanalyse Aggression gegen Mitschüler*innen.....	176
Tabelle 27: Deskriptive Skalenanalyse Diskriminierung von Mitschüler*innen.....	176
Tabelle 28: Deskriptive Skalenanalyse Aggression gegen die Lehrkraft	177
Tabelle 29: Stichprobe nach Messzeitpunkt und Trainingsbedingung	178
Tabelle 30: Stichprobe nach Trainingsbedingung und Geschlecht.....	179
Tabelle 31: Stichprobe nach durchschnittlichem Alter in Jahren aufgeteilt nach Trainingsbedingung	180
Tabelle 32: Stichprobe nach Trainingsbedingung und Schulform.....	180
Tabelle 33: Stichprobe nach Trainingsbedingung und Migrationshintergrund.....	181
Tabelle 34: Stichprobe nach Schulform und Migrationshintergrund.....	181
Tabelle 35: Stichprobe nach Messzeitpunkt und Trainingsbedingung	182
Tabelle 36: Stichprobe nach Trainingsbedingung und Geschlecht.....	182
Tabelle 37: Stichprobe nach durchschnittlichem Alter in Jahren aufgeteilt nach Trainingsbedingung	183
Tabelle 38: Stichprobe nach Berufserfahrung in Jahren aufgeteilt nach Trainingsbedingung.....	183
Tabelle 39: Stichprobe nach Trainingsfortbildung aufgeteilt nach Trainingsbedingung.....	183
Tabelle 40: Interkorrelationen der Zielkriterien über die drei Messzeitpunkte	192
Tabelle 41: Entwicklung des Prosozialen Verhaltens (Selbsteinschätzung Schüler*innen).....	197
Tabelle 42: Entwicklung der Durchsetzungsfähigkeit (Selbsteinschätzung Schüler*innen).....	199
Tabelle 43: Entwicklung der Konfliktlösefähigkeit (Selbsteinschätzung Schüler*innen).....	201
Tabelle 44: Entwicklung der Viktimisierung (Selbsteinschätzung Schüler*innen).....	203
Tabelle 45: Entwicklung der Aggression (Selbsteinschätzung Schüler*innen).....	205
Tabelle 46: Deskriptive Angaben Skala Cliquenbildung (Schüler*innen und Lehrkräfte).....	214

Tabelle 47: Deskriptive Angaben Skala Aggression gegen Mitschüler*innen (Schüler*innen und Lehrkräfte)	215
Tabelle 48: Deskriptive Angaben Skala Diskriminierung von Mitschüler*innen (Schüler*innen und Lehrkräfte)	216
Tabelle 49: Deskriptive Angaben Skala Aggression gegen die Lehrkraft (Schüler*innen und Lehrkräfte).....	217
Tabelle 50: Korrelationen der Einschätzungen der Schüler*innen und der Lehrkräfte.....	218
Tabelle 51: Effektstärken.....	219
Tabelle 52: Deskriptive Statistiken zu den Reaktionen auf Trainer*innen und Training (Einschätzung Schüler*innen)	221
Tabelle 53: Offene Antworten der Schüler*innen zum Training	222
Tabelle 54: Deskriptive Statistiken zu den Reaktionen auf Trainer*innen und Training (Einschätzung Lehrkräfte)	222
Tabelle 55: Offene Antworten der Lehrkräfte zum Training	223
Tabelle 56: Deskriptive Statistiken zu möglichen Veränderungen im zweiten Schulhalbjahr (Einschätzung Schüler*innen)	225
Tabelle 57: Was hat sich in der Klasse seit dem Ende der Winterferien bis heute für dich verändert? (Einschätzung Schüler*innen).....	227
Tabelle 58: Deskriptive Statistiken zu möglichen Veränderungen im zweiten Schulhalbjahr (Einschätzung Lehrkräfte)	228
Tabelle 59: Was hat sich im zweiten Schulhalbjahr in der Klasse verändert? (Einschätzung Lehrkräfte)	229
Tabelle 60: Deskriptive Statistiken zur Eignung des Trainings (Einschätzung Lehrkräfte)	230
Tabelle 61: Deskriptive Statistiken zur Anwendungshäufigkeit der einzelnen Übungen (Einschätzung Lehrkräfte)	231
Tabelle 62: Deskriptive Statistiken zum Einsatz sonstiger Methoden (Einschätzung Lehrkräfte)	232
Tabelle 63: Deskriptive Statistiken zur wahrgenommenen Unterstützung und zur Motivation (Einschätzung Lehrkräfte)	233
Tabelle 64: Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse	235
Tabelle 65: Vergleich der Mittelwerte in den Bereichen sozialer Kompetenzen zum Pre-Erhebungszeitpunkt.....	241

Literaturverzeichnis

- Abs, Hermann Josef; Maag Merki, Katharina; Klieme, Eckhard (2006): Grundlegende Gütekriterien für Schulevaluation. In: Wolfgang Böttcher, Heinz G. Holtappels und Michaela Brohm (Hg.): Evaluation im Bildungswesen. Weinheim: Juventa, S. 97–108.
- Ader, Sabine (2013): Arbeit mit Gruppen. In: Ulrich Deinet und Benedikt Sturzenhecker (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 433–437.
- Aghamiri, Kathrin (2016): Das Sozialpädagogische als Spektakel. Eine Fallstudie sozialpädagogischer Gruppenarbeit in der Grundschule. Opladen, Berlin und Toronto: Budrich UniPress.
- AGJ-Fachverband für Prävention und Rehabilitation in der Erzdiozöse Freiburg (Hg.) (2011): In der Schule zu Hause. Chancen einer sozialen Ganztagschule - Tipps, Konzepte und Erfahrungen. Freiburg im Breisgau: AGJ. Online verfügbar unter <https://www.agj-freiburg.de/images/stories/download/SGS/broschuere%20gesamt.pdf>, zuletzt geprüft am 21.11.2012.
- Aken, Marcel A.G van (1994): The Transactional Relations Between Social Support and Children's Competence. In: Frank Nestmann und Klaus Hurrelmann (Hg.): Social networks and social support in childhood and adolescence. Berlin und New York: Walter de Gruyter, S. 131–148.
- Albus, Stefanie; Micheel, Heinz-Günter (2012): Entmündigung der Praxis? Wirkungsorientierung und Evidence Based Practice. In: Kai Unzicker und Gudrun Hessler (Hg.): Öffentliche Sozialforschung und Verantwortung für die Praxis. Wiesbaden: Springer, S. 179–197.
- Albus, Stefanie; Ziegler, Holger (2013): Wirkungsforschung. In: Gunther Graßhoff (Hg.): Adressaten, Nutzer, Agency. Wiesbaden: Springer, S. 163–180.
- Alexander, Cheryl S.; Becker, Henry Jay (1978): The Use of Vignettes in Survey Research. In: *Public Opinion Quarterly* 42 (1), S. 93–104.
- Allmendinger, Jutta (2012): Schulaufgaben. Wie wir das Bildungssystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden. München: Pantheon.

- Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hg.) (2007): Evaluation in der Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention. Eine Dokumentation. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hg.) (2007): Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Archer, John (2004): Sex Differences in Aggression in Real-World Settings: A Meta-Analytic Review. In: *Review of General Psychology* 8 (4), S. 291–322.
- Arens, A. Katrin; Trautwein, Ulrich; Hasselhorn, Marcus (2011): Erfassung des Selbstkonzepts im mittleren Kindesalter: Validierung einer deutschen Version des SDQ I. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 25 (2), S. 131–144.
- Arens, A. Katrin; Yeung, Alexander S.; Craven, Rhonda G.; Hasselhorn, Marcus (2013): A short German version of the Self Description Questionnaire I: theoretical and empirical comparability. In: *International Journal of Research & Method in Education* 36 (4), S. 415–438.
- Argyle, Michael (1975): Soziale Interaktion. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Arnold, Karl-Heinz; Lindner-Müller, Carola (2012): Assessment and development of social competence: introduction to the special issue. In: *Journal for Educational Research Online* 4 (1), S. 7–19.
- Arnold, Karl-Heinz; Lindner-Müller, Carola; Riemann, Rainer (2012): Erfassung sozialer Kompetenz bei Kindern und Erwachsenen: Eine Expertise für das Nationale Bildungspanel für Deutschland (NEPS). Bamberg: Otto-Friedrich-Universität (NEPS Working Paper, No. 7).
- Arnold, Karl-Heinz; Graumann, Olga; Rachkočkine, Anatolij (Hg.) (2008): Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern. Weinheim: Beltz.
- Asendorpf, Jens B.; van Aken, Marcel A.G. (1994): Traits and Relationship Status: Peer Group Inhibition and Test Intelligence versus Peer Group Competence als Early Predictor of Later Self-Esteem. In: *Child Development* 65, S. 1786–1798.
- Atria, Moira; Spiel, Christiane (2007): Viennese Social Competence (ViSC) Training for Students: Program and Evaluation. In: Charles A. Maher, Joseph Zins und Maurice Elias (Hg.): *Bullying, Victimization, and Peer Harassment*.

- A Handbook of Prevention and Intervention. Hoboken: Taylor and Francis, S. 179–197.
- Atria, Moira; Strohmeier, Dagmar; Spiel, Christiane (2006): Der Einsatz von Vignetten in der Programmevaluation - Beispiel aus dem Anwendungsfeld "Gewalt in der Schule". In: Uwe Flick (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 233–249.
- Atria, Moira; Strohmeier, Dagmar; Spiel, Christiane (2005): Bullying und Viktimisierung: Jede Klasse ist anders. In: Angela Ittel und Maria von Salisch (Hg.): Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 189–203.
- Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13. neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Baier, Dirk; Pfeiffer, Christian (2015): Gewalterfahrungen und Gewaltverhalten. In: Wolfgang Melzer, Dieter Hermann, Uwe Sandfuchs, Mechthild Schäfer, Wilfried Schubarth und Peter Daschner (Hg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt UTB, S. 238–243.
- Baldry, Anna C.; Farrington, David P. (2000): Bullies and Delinquents: Personal Characteristics and Parental Styles. In: *Journal of Community & Applied Social Psychology* 10 (1), S. 17–31.
- Bandelt, Hans-Jürgen; Baumann, Astrid; Klein, Hans Peter (2017): Kritische Stellungnahme zur Kompetenzorientierung in Schulen und Hochschulen. Online verfügbar unter <https://www.didaktik.mathematik.uni-mainz.de/files/2017/08/kritischeSTELLUNGNAHMEzurKOMPETENZORIENTIERUNG20170828.pdf>, zuletzt geprüft am 25.11.2017.
- Bandura, Albert (1977) Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In: *Psychological Review* 84 (2), S. 191–215.
- Bandura, Albert (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, Albert (1997): Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

- Bar-On, Reuven; Parker, James Donald Alexander (Hg.) (2000): The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barquero, Beatriz (2011): Psychologische Bedürfnisse und soziale Kompetenz bei Schulkindern. Pilotstudie zur Entwicklung adäquater Befragungsinstrumente. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Bastians, Frauke; Runde, Bernd (2002): Instrumente zur Messung sozialer Kompetenzen. In: *Zeitschrift für Psychologie* 210 (4), S. 186–196.
- Bauer, Karl-Oswald (Hg.) (2007): Evaluation an Schulen. Theoretischer Rahmen und Beispiele guter Evaluationspraxis. Weinheim: Juventa.
- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Demmrich, Anke (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 15–68.
- Baumgartner, Adrian; Alsaker, Françoise D. (2008): Soziale Kompetenzen von mobbinginvolvierten Kindern. In: Tina Malti und Sonja Perren (Hg.): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. Stuttgart: Kohlhammer, S. 70–88.
- Baumgartner, Adrian; Alsaker, Françoise D. (2016): Soziale Kompetenzen von mobbinginvolvierten Kindern. In: Tina Malti und Sonja Perren (Hg.): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 72–90.
- Baumrind, Diana (1991): The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. In: *The Journal of Early Adolescence* 11 (1), S. 56–95.
- Bayer, Michael; Ditton, Harmut; Wohlkinger, Florian (2012): Konzeption und Messung sozialer Kompetenz im Nationalen Bildungspanel. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, (NEPS Working Paper, No. 8).
- Beck, Gertrud; Scholz, Gerold (1995): Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.

- Beck, Manfred (Hg.) (1998): Evaluation als Maßnahme der Qualitätssicherung. Pädagogisch-psychologische Interventionen auf dem Prüfstand. Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie. Tübingen: Dgvt.
- Beck, Michael; Opp, Karl-Dieter (2001): Der faktorielle Survey und die Messung von Normen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 53 (2), S. 283–306.
- Becker, Günter (2008): Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte. Weinheim: Beltz.
- Becker, Rolf (Hg.) (2011): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beelman, Andreas; Pfingsten, Ulrich; Lösel, Friedrich (1994): Effects of Training Social Competence in Children: A Meta-Analysis of Recent Evaluation Studies. In: *Journal of Clinical Child Psychology* 23 (3), S. 260–271.
- Beelman, Andreas (2015): Konstruktion und Entwicklung von Interventionsmaßnahmen. In: Wolfgang Melzer, Dieter Hermann, Uwe Sandfuchs, Mechthild Schäfer, Wilfried Schubarth und Peter Daschner (Hg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt UTB, S. 340–346.
- Beelmann, Andreas (2006): Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgswissenschaften. In: *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie* 35 (2), S. 151–162.
- Beelmann, Andreas (2011): The Scientific Foundation of Prevention. The Status Quo and Future Challenges for Developmental Crime Prevention. In: Thomas Bliesener, Andreas Beelmann und Mark Stemmler (Hg.): Antisocial Behavior and Crime. Contributions of Developmental and Evaluation Research to Prevention and Intervention. Göttingen: Hogrefe, S. 137–164.
- Beelmann, Andreas (2012): Perspektiven entwicklungsbezogener Kriminalprävention. In: *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie* 6 (2), S. 85–93.

- Beelmann, Andreas; Hercher, Judith (2015): Wirksamkeit und Qualitätskriterien von Prävention und Intervention. In: Wolfgang Melzer, Dieter Hermann, Uwe Sandfuchs, Mechthild Schäfer, Wilfried Schubarth und Peter Daschner (Hg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt UTB, S. 573–578.
- Beelmann, Andreas; Karing, Constance (2013): Zur Effektivität präventiver Maßnahmen. Allgemeine Befunde, Wirksamkeitsfaktoren und die Förderung von Kindern und Jugendlichen in schwierigen Lebenssituationen. In: Bernd Röhrle und H. Christiansen (Hg.): Prävention und Gesundheitsförderung. Tübingen: Dgvt.
- Beelmann, Andreas; Lösel, Friedrich (2007): Entwicklungsbezogene Prävention dissozialer Verhaltensprobleme: Eine Meta-Analyse zur Effektivität sozialer Kompetenztrainings. In: Waldemar von Suchodoletz (Hg.): Prävention von Entwicklungsstörungen. Göttingen: Hogrefe, S. 235–258.
- Beelmann, Andreas; Lösl, Friedrich; Stemmler, Marc; Jaursch, Stefanie (2010): Die Entwicklung von sozialer Informationsverarbeitung und die Vorhersage physischer Aggression im Vorschulalter. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 57 (2), S. 119–131.
- Beelmann, Andreas; Pfof, Maximilian; Schmitt, Cordula (2014): Prävention und Gesundheitsförderung bei Kindern und Jugendlichen. Eine Meta-Analyse der deutschsprachigen Wirksamkeitsforschung. In: *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie* 22 (1), S. 1–14.
- Beelmann, Andreas; Raabe, Tobias (2009): The Effects of Preventing Antisocial Behavior and Crime in Childhood and Adolescence: Results and Implications of Research Reviews and Meta-Analyses. In: *European Journal of Developmental Science* 3 (3), S. 260–281.
- Behnisch, Michael; Lotz, Walter; Maierhof, Gudrun (2013): Soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Theoretische Grundlage - methodische Konzeption - empirische Analyse. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bell, Bethany A.; Ene, Mihaela; Smiley, Whitney; Schoeneberger, Jason A. (2013): A Multilevel Model Primer Using SAS®PROC MIXED. SAS Global Forum 2013. University of South Carolina.

- Bender, Ralf; Grouven, U.; Ziegler, A. (2007): Varianzanalyse für Messwertwiederholungen. Artikel Nr. 22 der Statistik-Serie in der DMW. In: *Deutsche Medizinische Wochenschrift* 132 (S 01), S. e61.
- Benz, Bastian Frithjof (2010): Nonreaktive Methoden: Vermeidung reaktiver Effekt in der psychologischen Forschung. In: Heinz Holling und Bernhard Schmitz (Hg.): *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation*. Göttingen: Hogrefe, S. 173–178.
- Beran, Tanya; Li, Qing (2007): The Relationship between Cyberbullying and School Bullying. In: *Journal of Student Wellbeing* (1), S. 15–33.
- Bernstein, Saul; Lowy, Louis (1973): *Untersuchungen zur sozialen Gruppenarbeit in Theorie und Praxis*. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) (2005): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. Beschluss vom 15.10.2004. Hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. München: Wolters Kluwer.
- Beywl, Wolfgang; Niestroj, Melanie (o.J.): *Das ABC der wirkungsorientierten Evaluation. Glossar - Deutsch/Englisch - der wirkungsorientierten Evaluation*. 2. vollständig bearbeitete und ergänzte Auflage. Köln: Univation Institut für Evaluation Dr. Beywl & Associates GmbH.
- Bierhoff, Hans-Werner; Frey, Dieter (Hg.) (2016): *Selbst und soziale Kognition*. (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Sozialpsychologie, Band 1). Göttingen: Hogrefe.
- Bierhoff, Hans-Werner; Frey, Dieter (Hg.) (2016): *Soziale Motive und soziale Einstellungen*. (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Sozialpsychologie, Band 2). Göttingen: Hogrefe.
- Bierman, Karen L.; Torres, Marcela M.; Schofield, Hannah-Lise T. (2010): *Developmental Factors Related to the Assessment of Social Skills*. In: Douglas W. Nangle, David J. Hansen, Cynthia A. Erdley und Peter J. Norton (Hg.): *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills*. New York: Springer, S. 119–134.
- Biesta, Gert J. J. (2010): Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. In: *Studies in Philosophy and Education* 29 (5), S. 491–503.

- Bilz, Ludwig (2008): Schule und psychische Gesundheit. Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bilz, Ludwig (2015): Sozialer Kompetenzerwerb in der Schule. In: Wolfgang Melzer, Dieter Hermann, Uwe Sandfuchs, Mechthild Schäfer, Wilfried Schubarth und Peter Daschner (Hg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt UTB, S. 96–99.
- Bilz, Ludwig; Schubarth, Wilfried; Ulbricht, Juliane (2015): Der Umgang von Lehrkräften mit Schülergewalt und -mobbing: Ein Überblick über den Forschungsstand und Ausblick auf ein Forschungsprojekt. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 10 (1), S. 99–105.
- Björklund, Katja; Liski, Antti; Samposalo, Hanna; Lindblom, Jallu; Hella, Juho; Huhtinen, Heini et al. (2014): “Together at school” - a school-based intervention program to promote socio-emotional skills and mental health in children: study protocol for a cluster randomized controlled trial. In: *BMC Public Health* 14 (1), S. 1–11.
- Bliesener, Thomas; Beelmann, Andreas; Stemmler, Mark (Hg.) (2011): Antisocial Behavior and Crime. Contributions of Developmental and Evaluation Research to Prevention and Intervention. Göttingen: Hogrefe.
- Bliesener, Thomas; Lösel, Friedrich; Averbek, Mechthild (1999): Die Wahrnehmung und Bewertung von Konfliktsituationen bei Schülern mit reaktiv versus proaktiv aggressivem Verhalten. In: Rainer Dollase, Thomas Kliche und Helmut Moser (Hg.): Politische Psychologie der Fremdenfeindlichkeit. Opfer-Täter-Mittäter. München: Juventa, S. 159–172.
- Blossfeld, Hans-Peter; Rossbach, Hans-Günther; Maurice, Jutta von (Hg.) (2011): Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boer, Heike de (2014): Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen - ein komplexer Prozess. In: Carsten Rohlfs, Marius Harring und Christian Palentien (Hg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. 2. überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

- Bohart, Arthur C.; Stipek, Deborah J. (2001): Constructive & destructive behavior. Implications for family, school, & society. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Böhm, Christian; Kaeding, Peer (2015): Prävention und Intervention bei Gewalt an Schulen. In: Wolfgang Melzer, Dieter Hermann, Uwe Sandfuchs, Mechthild Schäfer, Wilfried Schubarth und Peter Daschner (Hg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt UTB, S. 404–410.
- Bohn, Irina (Hg.) (2006): Dokumentation der Fachtagung "Resilienz - Was Kinder aus armen Familien stark macht". Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS). Frankfurt am Main. Online verfügbar unter https://www.iss-ffm.de/downloads/tagungsberichte/doku_ft_resilienz_2006_09.pdf, zuletzt geprüft am 22.01.2013.
- Bornstein, Marc H. (2003): Well-being. Positive development across the life course. Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bornstein, Marc H.; Lamb, Michael E. (1988): Developmental psychology. An advanced textbook. 2. Aufl. Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nina (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. überarb. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Bortz, Jürgen; Schuster, Christof (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 7. vollst. überarb. und erw. Berlin, Heidelberg und New York: Springer.
- Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Walther, Gerd; Valentin, Renate (Hg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried; Strietholt, Rolf; Goy, Martin; Stubbe, Tobias C.; Tarelli, Irmela; Hornberg, Sabine (2010): IGLU 2006 - Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster: Waxmann.
- Böttcher, Wolfgang (2002): Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim: Juventa.

- Böttcher, Wolfgang (2006): Bildungsstandards und Evaluation im Paradigma der Outputsteuerung. In: Wolfgang Böttcher, Heinz G. Holtappels und Michaela Brohm (Hg.): *Evaluation im Bildungswesen*. Weinheim: Juventa, S. 39–49.
- Böttcher, Wolfgang (2008): Evaluation. In: Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto (Hg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 889–898.
- Böttcher, Wolfgang; Hense, Jan (2016): Evaluation im Bildungswesen - eine nicht ganz erfolgreiche Erfolgsgeschichte. In: *Die Deutsche Schule (DDS)* 108 (2), S. 117–135.
- Böttcher, Wolfgang; Holtappels, Heinz G.; Brohm, Michaela (Hg.) (2006): *Evaluation im Bildungswesen*. Weinheim: Juventa.
- Böttcher, Wolfgang; Klemm, Klaus (2000): Das Bildungswesen und die Reproduktion herkunftsbedingter Benachteiligung. In: Bernd Frommelt, Klaus Klemm, Ernst Rösner und Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.): *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa, S. 11–43.
- Böttcher, Wolfgang; Lindart, Marc (2009): *Schlüsselqualifiziert. Schüler entwickeln personale und soziale Kompetenzen*. Weinheim: Beltz.
- Böttcher, Wolfgang; Neiwert, Pia; Hahn, Verena (2008): Abschlussbericht. Evaluation der lokalen Einzelprojekte der Stadt Münster im Rahmen des Bundesprogramms "VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie". Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung II, Qualitätsentwicklung/Evaluation.
- Böttcher, Wolfgang; Nüsken, Dirk (2014): Evaluation und Evaluationsforschung in den Hilfen zur Erziehung. In: Michael Macsenaere, Klaus Esser, Eckhart Knab und Stephan Hiller (Hg.): *Handbuch der Hilfen zur Erziehung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 582–591.
- Böttcher, Wolfgang; Nüsken, Dirk (2015): Wirkungsforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: *Jugendhilfe* 53 (5), S. 348–355.
- Bowi, Ulrike; Ott, Gudrun; Tress, Wolfgang (2008): Faustlos - Gewaltprävention in der Grundschule. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 57, S. 509–520.

- Brake, Anna; Bremer, Helmut (2010): Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten. Weinheim: Juventa.
- Braun, Daniela; Seher, Nicole; Tausendpfund, Markus; Wolsing, Ansgar (2010): Einstellungen gegenüber Immigranten und die Zustimmung zur Europäischen Integration. Eine Mehrebenenanalyse. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Mannheim (Arbeitspapiere, Nr. 136).
- Brohm, Michaela (2006): Evaluation von Schüler- und Lehrertrainingsprogrammen: Bedingungen, theoretische Ansätze, Forschungsdesigns. In: Wolfgang Böttcher, Heinz G. Holtappels und Michaela Brohm (Hg.): Evaluation im Bildungswesen. Weinheim: Juventa, S. 245–263.
- Brohm, Michaela (2009): Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen. Weinheim: Juventa.
- Brosius, Klaus (2009): Soziales Lernen in Gruppen. In: Cornelia Edding und Karl Schattenhofer (Hg.): Handbuch Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis. Weinheim und Basel: Beltz, S. 258–285.
- Bründel, Heidrun (2015): Konfrontative pädagogische Ansätze in der Schule. In: Wolfgang Melzer, Dieter Hermann, Uwe Sandfuchs, Mechthild Schäfer, Wilfried Schubarth und Peter Daschner (Hg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt UTB, S. 444–447.
- Bryk, Anthony S.; Raudenbush, Stephen W. (1992): Hierarchical Linear Models. Applications and data analysis methods. Newbury Park: Sage Publications.
- Bühl, Achim (2012): SPSS 20. Einführung in die moderne Datenanalyse. 13. aktual. München: Pearson.
- Bühner, Markus (2011): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. 3. aktual. und erw. Aufl. München: Pearson.
- Buhrmester, Duane; Furman, Wyndol Wittenberg Mitchell T.; Reis, Harry T. (1988): Five Domains of Interpersonal Competence in Peer Relationships. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 55 (6), S. 991–1008.

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017): Glossar. Migrationshintergrund (Definition). Online verfügbar unter https://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/_function/glossar.html;jsessionid=7A7CFA1E=47857=48E8807A953556C213F.1_cid368?nn=1363008&lv2=5831834&lv3=3198544, zuletzt geprüft am 27.11.2017.
- Bundeskongress Schulsozialarbeit (2015): Schulsozialarbeit systematisch ausbauen und professionell etablieren! Erklärung des Bundeskongresses Schulsozialarbeit vom 05.12.2015. Dortmund. Online verfügbar unter https://www.kv-schulsozialarbeit.de/Dortmunder_Erklärung_zur_Schulsozialarbeit_2015.pdf, zuletzt geprüft am 12.11.2017.
- Bundesministerium des Innern (BMI) (Hg.): Polizeiliche Kriminalstatistik 2012. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn und Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2008): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern Theorien, Konzepte und Methoden. Bonn und Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Sachverständigenkommission. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 15. Kinder- und Jugendbericht und Stellungnahme der Bundesregierung. Berlin.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hg.) (2015): Gesundheitsförderung durch Lebenskompetenzprogramme in Deutschland. Grundlagen und kommentierte Übersicht. Köln.
- Burkard, Christoph; Eikenbusch, Gerhard (2005): Praxishandbuch Evaluation in der Schule. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Caldarella, Paul; Merrell, Kenneth W. (1997): Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. In: *School Psychology Review* 26 (2), S. 264–278.
- Campbell, Christopher; Hansen, David J.; Nangle, Douglas W. (2010): Social Skills and Psychological Adjustment. In: Douglas W. Nangle, David J. Hansen, Cynthia A. Erdley und Peter J. Norton (Hg.): *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills*. New York: Springer, S. 51–67.
- Card, Noel A.; Stucky, Brian D.; Sawalani, Gita M.; Little, Todd D. (2008): Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. In: *Child Development* 79 (5), S. 1185–1229.
- Cavell, Timothy (1990): Social Adjustment, Social Performance, and Social Skills: A Tri-Component Model of Social Competence. In: *Journal of Clinical Child Psychology* 19 (2), S. 111–122.
- Cho, Hyunsan; Hallfors, Denise Dion; Sánchez, Victoria (2005): Evaluation of a High School Peer Group Intervention for At-Risk Youth. In: *Journal of Abnormal Child Psychology* 33 (3), S. 363–374.
- Cierpka, Manfred (2011): *Faustlos - Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen*. 2. Aufl. Freiburg: Herder.
- Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hg.) (2008): *Grundbegriffe Ganztagsbildung*. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cohen, Jacob (2009): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Nachdruck 1988. 2. Aufl. New York: Psychology Press.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (2012): *2013 CASEL GUIDE. Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Chicago.
- Community-University Partnership for the Study of Children, Youth and Families (CUP) (2011): *Review of the Social Skills Rating System (SSRS)*. Edmonton (Canada).
- Cortina, Kai S.; Köller, Olaf (2008): Kontext: Schule. In: Rainer K. Silbereisen und Marcus Hasselhorn (Hg.): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Göttingen u.a.: Hogrefe. S. 229–254.

- Crick, Nicki R.; Dodge, Kenneth A. (1994): A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. In: *Psychological Bulletin* 115 (1), S. 74–101.
- Crick, Nicki R.; Dodge, Kenneth A. (1996): Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression. In: *Child Development* 67 (3), S. 993–1002.
- Cross, Donna; Barnes, Amy (2015): Prävention und Cybermobbing. In: Wolfgang Melzer, Dieter Hermann, Uwe Sandfuchs, Mechthild Schäfer, Wilfried Schubarth und Peter Daschner (Hg.): *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen*. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt UTB, S. 415–421.
- Damon, William; Eisenberg, Nancy (Hg.) (1998): *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development*. New York: John Wiley & Sons.
- Damon, William; Lerner, Richard M. (2007): *Handbook of Child Psychology*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Damon, William; Lerner, Richard M.; Eisenberg, Nancy (2006): *Handbook of Child Psychology. Volume 3*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Dane, Andrew V.; Schneider, Barry H. (1998): Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? In: *Clinical Psychology Review* 18 (1), S. 23–45.
- Dass, Pradeep Maxwell (2001): Implementation of instructional innovations in K-8 science classes: perspectives of inservice teachers. In: *International Journal of Science Education* 23 (9), S. 969–984.
- Decety, Jean (2012): *Empathy. From bench to bedside*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- DeGEval - Gesellschaft für Evaluation: *Standards für Evaluation. Erste Revision auf Basis der Fassung 2002*. Mainz.
- Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt (Hg.) (2013): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Denham, Susanne A.; Wyatt, T. M.; Bassett, H. H.; Echeverria, D.; Knox, S. S. (2009): Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. In: *Journal of Epidemiology & Community Health* 63 (Suppl 1), S. i37.
- Denham, Susanne A. (2006): Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? In: *Early Education & Development* 17 (1), S. 57–89.
- Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge e.V. (Hg.) (2007): Fachlexikon der Sozialen Arbeit. Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge. 6. Aufl. Baden-Baden: Nomos.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Diekmann, Andreas (2012): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 6. vollst. überarb. und erw. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dimitrova, Vasilena; Lüdmann, Mike (2011): Die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen. In: Maria Limbourg und Gisela Steins (Hg.): Sozialerziehung in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115–130.
- Dinnebeil, Laurie A.; Sawyer, Brook E.; Logan, Jessica; Dynia, Jaclyn M.; Cancio, Edward; Justice, Laura M. (2013): Influences on the congruence between parents' and teachers' ratings of young children's social skills and problem behaviors. In: *Early Childhood Research Quarterly* 28 (1), S. 144–152.
- Dixon, Roz (Hg.) (2011): Rethinking school bullying. Towards an integrated model. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Dodge, Kenneth A.; Pettit, Gregory S.; McClaskey, Cynthia L.; Brown, Melissa M. (1986): Social Competence in Children. Chicago: The University of Chicago Press.
- Doll, Jörg; Prenzel, Manfred (Hg.) (2004): Bildungsqualität von Schule. Münster: Waxmann.
- Dollase, Rainer; Kliche, Thomas; Moser, Helmut (Hg.) (1999): Politische Psychologie der Fremdenfeindlichkeit. Opfer-Täter-Mittäter. München: Juventa.

- Dollinger, Bernd; Meisch, Christine; Schabdach, Michael (2010): Gewalt und Soziale Arbeit. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, S. 1–46.
- Dooley, Julian J.; Pyżalski, Jacek; Cross, Donna (2009): Cyberbullying Versus Face-to-Face Bullying. A Theoretical and Conceptual Review. In: *Zeitschrift für Psychologie* 217 (4), S. 182–188.
- Döring, Nicola (2010): Planung und Durchführung von Evaluationsstudien. In: Heinz Holling und Bernhard Schmitz (Hg.): *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation*. Göttingen: Hogrefe, S. 261–272.
- Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. vollst. überarb., aktual. und erw. Aufl. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Drewes, Stefan; Seifried, Klaus (Hg.) (2012): *Krisen im Schulalltag. Prävention, Management und Nachsorge*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Drössler, Stephanie; Jerusalem, Matthias; Mittag, Waldemar (2007): Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht. Implementation eines Lehrerfortbildungsprojekts. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21 (2), S. 157–168.
- Drössler, Stephanie (2009): *Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht. Prozessorientierte Evaluation eines Fortbildungsprojekts für die Sekundarstufe 1*. Dissertation. Humboldt-Universität, Berlin.
- DuBois, David L.; Felner, Robert D.; Lockerd, Erika M.; Parra, Gilbert R.; Lopez, Cristy (2003): The Quadripartite Model Revisited. Promoting Positive Mental Health in Children and Adolescents. In: Mark A. Reinecke, Frank M. Dattilio, Arthur M. Freeman und Aaron T. Beck (Hg.): *Cognitive therapy with children and adolescents. A casebook for clinical practice*. New York u.a.: Guilford Press.
- Durlak, Joseph A.; Wells, Anne M. (1997): Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. In: *American Journal of Community Psychology* 25 (2), S. 115–152.
- Durlak, Joseph A.; DuPre, Emily P. (2008): Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. In: *American Journal of Community Psychology* 41, S. 327–350.

- Durlak, Joseph A.; Weissberg, Roger P.; Dymnicki, Allison B.; Taylor, Rebecca D.; Schellinger, Kriston B. (2011): The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. In: *Child Development* 82 (1), S. 405–432.
- Edding, Cornelia; Schattenhofer, Karl (Hg.) (2009): Handbuch Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis. Weinheim und Basel: Beltz.
- Eder, Ferdinand (2006): Schul- und Klassenklima. In: Detlef H. Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. Aufl. Weinheim: Beltz PVU, S. 622–631.
- Eder, Ferdinand; Mayr, Johannes (2000): Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. - 8. Klassenstufe (LFSK 4-8). Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
- Eid, Michael; Gollwitzer, Mario; Schmitt, Manfred (2013): Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch. 3. korr. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Eisenberg; Nancy (Hg.) (2006): Handbook of child psychology. Social, Emotional and Personality Development. 6. Aufl. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Eisenberg, Nancy (1976): The development of prosocial moral judgment and its correlates. Berkeley.
- Eisenberg, Nancy (1982): The Development of prosocial behavior. New York: Academic Press.
- Eisenberg, Nancy (1985): The development of prosocial behavior and cognitions. Berlin: Techn. Univ., Inst. für Psychologie.
- Eisenberg, Nancy (1991): Prosocial development in adolescence. A longitudinal study. In: *Developmental Psychology*.
- Eisenberg, Nancy (2014): Altruistic Emotion, Cognition, and Behavior. London: Taylor and Francis.
- Eisenberg, Nancy; Damon, William; Lerner, Richard M. (Hg.) (2006): Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development. 6. Aufl. Hoboken: John Wiley & Sons.

- Eisenberg, Nancy; Fabes, Richard A. (1998): Prosocial Development. In: William Damon und Nancy Eisenberg (Hg.): Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development. 3 Bände. New York: John Wiley & Sons, S. 701–778.
- Eisenberg, Nancy; Fabes, Richard A.; Spinrad, Tracy L. (2006): Prosocial Development. In: Nancy Eisenberg, William Damon und Richard M. Lerner (Hg.): Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development. 6. Aufl. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Eisenberg, Nancy; Mussen, Paul H. (1989): The roots of prosocial behavior in children. Cambridge und New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, Nancy; Reykowski, Janusz; Staub, Ervin (1989): Social and moral values. Individual and societal perspectives. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisenberg, Nancy; Silbereisen, Rainer K. (1984): The Development of children's prosocial cognition. Research, theory, and new perspectives. Berlin: Techn. Univ.
- Eisner, Manuel; Ribeaud, Denis; Locher, Rahel (2009): Prävention von Jugendgewalt. Expertenbericht. Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen.
- Elias, Maurice J.; Zins, Joseph E.; Graczyk, Patricia A.; Weissberg, Roger P. (2003): Implementation, Sustainability and Scaling Up of Social-Emotional and Academic Innovation in Public Schools. In: *School Psychology Review* 32 (3), S. 303–319.
- Enders, Natalie (2014): Zur dimensionalen Struktur sozialer Kompetenz: Modellierung selbstberichteter Verhaltenstendenzen in Konflikten mit Gleichaltrigen im frühen Jugendalter. Dissertation. Universität Hildesheim.
- Erdley, Cynthia A.; Nangle, Douglas W.; Burns, Alana M.; Holleb, Lauren J.; Kaye, Amy J. (2010): Assessing Children and Adolescents. In: Douglas W. Nangle, David J. Hansen, Cynthia A. Erdley und Peter J. Norton (Hg.): Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills. New York: Springer, S. 69–85.
- Erpenbeck, John (Hg.) (2012): Der Königsweg zur Kompetenz. Grundlagen qualitativ-quantitativer Kompetenzerfassung. Münster: Waxmann.

- Erpenbeck, John; Heyse, Volker (2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. 2. Aufl. Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (Hg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Espelage, Dorothy Lynn; Jimerson, Shane R.; Swearer, Susan M. (Hg.) (2010): Handbook of bullying in schools. An international perspective. New York: Routledge.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2012): Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Faas, Stefan; Bauer, Petra; Treptow, Rainer (Hg.) (2014): Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt. Wiesbaden: Springer.
- Farrington, David P.; Ttofi, Maria M.; Lösel, Friedrich A. (2016): Developmental and Social Prevention. In: David Weisburd, David P. Farrington und Charlotte Gill (Hg.): What Works in Crime Prevention and Rehabilitation. Lessons from Systematic Reviews. New York: Springer, S. 15–75.
- Fend, Helmut (2008a): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut (2008b): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut (1977): Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz.
- Fend, Helmut (2003): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 3. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Fend, Helmut; Prester, Hans-Georg (1986): Dokumentation der Skalen des Projekts "Entwicklung im Jugendalter". Bericht aus dem Projekt "Entwicklung im Jugendalter". Universität Konstanz.

- Fend, Helmut; Stöckli, Georg (1997): Der Einfluss des Bildungssystems auf die Humanentwicklung: Entwicklungspsychologie der Schulzeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 1–35.
- Finch, Janet (1987): The Vignette Technique in Survey Research. In: *Sociology* 21 (1), S. 105–114.
- Fingerle, Michael; Grumm, Mandy (Hg.) (2012): *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand*. München: Ernst Reinhardt.
- Fischer, Jörg; Lutz, Ronald (Hg.) (2015): *Jugend im Blick. Gesellschaftliche Konstruktionen und pädagogische Zugänge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Fisher, Celia B.; Lerner, Richard M. (Hg.) (2005): *Encyclopedia of Applied Developmental Science*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fleischer, Jens; Koeppen, Karoline; Kenk, Martina; Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev (2013): Kompetenzmodellierung: Struktur, Konzepte und Forschungszugänge des DFG-Schwerpunktprogramms. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (S1), S. 5–22.
- Flick, Uwe (Hg.) (2006): *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2010): Triangulation. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 278–289.
- Flick, Uwe (2011): Triangulation. In: Gertrud Oelerich und Hans-Uwe Otto (Hg.): *Empirische Forschung und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 323–328.
- Frey, Kristina A. (2013): *Soziale Kompetenz. Eine Fragebogenerfassung in der Grunschule*. Münster: Waxmann. Dissertation. Technische Universität, Dortmund.
- Friedrich, Monika (2015): Das Zauberwort heißt Resilienz - Revisited. In: *Sozialmagazin* 40 (7-8), S. 66–74.

- Frommelt, Bernd; Klemm, Klaus; Rösner, Ernst; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.) (2000): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa.
- Fuhrer, Urs (2007): Erziehungskompetenz. Was Eltern und Familien stark macht. Bern: Huber.
- Fußnagel, Kathrin; Schulz-Zander, Renate; Kemna, Pierre (2006): „workshop zukunft“-Ergebnisse der projektspezifischen Evaluation. Ergebnisse der Begleitforschung zu berufsvorbereitenden Maßnahmen mit digitalen Medien. In: Wolfgang Böttcher, Heinz G. Holtappels und Michaela Brohm (Hg.): Evaluation im Bildungswesen. Weinheim: Juventa, S. 213–228.
- Galuske, Michael (2011): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 9. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Garson, David G. (2013): Fundamentals of Hierarchical Linear and Multilevel Modeling. In: G. David Garson (Hg.): Hierarchical linear modeling. Guide and applications. Los Angeles: Sage Publications, S. 3–25.
- Garson, David G. (2013): Introductory Guide to HLM with HLM 7 Software. In: G. David Garson (Hg.): Hierarchical linear modeling. Guide and applications. Los Angeles: Sage Publications, S. 55–96.
- Garson, David G. (2013): Preparing to Analyze Multilevel Data. In: G. David Garson (Hg.): Hierarchical linear modeling. Guide and applications. Los Angeles: Sage Publications, S. 27–53.
- Garson, David G. (Hg.) (2013): Hierarchical linear modeling. Guide and applications. Los Angeles: Sage Publications.
- Gasteiger-Klicpera, Barbara; Klicpera, Christian (1999): Erfahrungen als Außenseiter. In: *Kindheit und Entwicklung* 8 (4), S. 254–264.
- Gerlach, Nicole Marjo (2009): Mobbing. Ein Praxis- und Methodenhandbuch. 2. Aufl. Schwerte: Gewalt Akademie Villigst.
- Giel, Susanne (2016): Vom Nutzen der Programmtheorie in Evaluationen im Schulkontext. In: *Die Deutsche Schule (DDS)* 108 (2), S. 149–162.
- Gilman, Rich; Huebner, Eugene Scott; Furlong, Michael J. (2009): Handbook of positive psychology in schools. New York und London: Routledge.

- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2010): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Aus dem Amerikanischen von Axel T. Paul und Stefan Kaufmann. 3. unveränd. Aufl. Bern: Huber.
- Glattacker, Manuela; Engel, Eva-Maria; Grüner, Thomas; Käßler, Christoph: Ist Gewaltprävention an Schulen wirksam? Eine erste Bilanz über das Präventionsprogramm „Konflikt-KULTUR“. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (49), S. 132–144.
- Gödde, Mechthild; Engfer, Anette (1994): Children's Social Networks and the Development of Social Competence: A Longitudinal Analysis. In: Frank Nestmann und Klaus Hurrelmann (Hg.): *Social networks and social support in childhood and adolescence*. Berlin und New York: Walter de Gruyter, S. 191–216.
- Goldfried, Marvin R.; D'Zurilla, Thomas J. (1969): A behavioral analytic-model for assessing competence. In: Charles D. Spielberger (Hg.): *Current topics in clinical and community psychology*. New York: Academic Press, S. 151–196.
- Gollwitzer, Mario (2005): Könnten Anti-Agressions-Trainings in der Schule wirksamer sein, wenn sie weniger standardisiert wären? In: Angela Ittel und Maria von Salisch (Hg.): *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 276–291.
- Gollwitzer, Mario; Eisenbach, Katrin; Atria, Moira; Strohmeier, Dagmar; Banse, Rainer (2006): Evaluation of Aggression-Reducing Effects of the “Viennese Social Competence Training”. In: *Swiss Journal of Psychology* 65 (2), S. 125–135.
- Gollwitzer, Mario; Jäger, Reinhold S. (2014): *Evaluation kompakt. 2. überarb. Aufl.* Weinheim und Basel: Beltz.
- Goodman, Robert; Meltzer, Howard; Bailey, V. (2003): The Strengths and Difficulties Questionnaire: a pilot study on the validity of the self-report version. In: *International Review of Psychiatry* 15 (1-2), S. 173–177.
- Goodman, Robert (1997): The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 38 (5), S. 581–586.

- Goodman, Robert (2005): Deutsche Versionen des Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu). Online verfügbar unter <https://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py?language=German>, zuletzt geprüft am 31.01.2017.
- Goossens, Frits; Ouwehand, Carolijn (2015): Die Halbwertzeit von Interventionen. In: Wolfgang Melzer, Dieter Hermann, Uwe Sandfuchs, Mechthild Schäfer, Wilfried Schubarth und Peter Daschner (Hg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt UTB, S. 353–359.
- Gottfredson, Denise C.; Gottfredson, Gary D. (2002): Quality of School-Based Prevention Programs: Results from a National Survey. In: *Journal of Research in Crime and Delinquency* 39 (1), S. 3–35.
- Götz, Thomas; Frenzel, Anne C.; Pekrun, Reinhard (2008): Sozialklima in der Schule. In: Wolfgang Schneider und Marcus Hasselhorn (Hg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 503–514.
- Grabowski, Joachim (2014): Kompetenz: ein bildungswissenschaftlicher Begriff. In: Joachim Grabowski (Hg.): Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 9–28.
- Grabowski, Joachim (Hg.) (2014): Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Graczyk, Patricia A.; Weissberg, Roger P.; Payton, John W.; Elias, Maurice J.; Greenberg, Mark T.; Zins, Joseph E. (2000): Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. In: Reuven Bar-On und James Donald Alexander Parker (Hg.): The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco: Jossey-Bass, S. 391–410.
- Gradinger, Petra; Strohmeier, Dagmar; Spiel, Christiane (2009): Traditional Bullying and Cyberbullying. Identification of Risk Groups for Adjustment Problems. In: *Zeitschrift für Psychologie* 217 (4), S. 205–213.

- Grading, Petra; Yanagida, Takuya; Strohmeier, Dagmar; Spiel, Christiane (2016): Effectiveness and sustainability of the ViSC Social Competence Program to prevent cyberbullying and cyber-victimization: Class and individual level moderators. In: *Aggressive Behavior* 42 (2), S. 181–193.
- Grawe, Klaus (2000): *Psychologische Therapie*. 2. korr. Aufl. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Graßhoff, Gunther (Hg.) (2013): *Adressaten, Nutzer, Agency*. Wiesbaden: Springer.
- Gräsel, Cornelia; Strittmatter, Peter (2004): Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: *Zeitschrift für Lernforschung* 32 (3), S. 196–214.
- Greenberg, David; Barnow, Burt S. (2014): Flaws in Evaluations of Social Programs: Illustrations from Randomized Controlled Trials. In: *Evaluation Review* 38 (5), S. 359–387.
- Gresham, Frank M.; Elliott, Stephen N. (1990): *Social Skills Rating System manual*. Circle Pines: American Guidance Services.
- Grinnell, Richard M.; Unrau, Yvonne A. (Hg.) (2011): *Social Work Research and Evaluation. Foundations of Evidence-Based Practice*. 9. Aufl. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Grob, Urs; Maag Merki, Katharina (2001): *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern u.a.: Lang. Dissertation. Universität Zürich.
- Groeger-Roth, Frederick; Hasenpusch, Burkhard (2011): *Grüne Liste Prävention. Auswahl- und Bewertungskriterien für die CTC Programm-Datenbank*. Hg. v. Landespräventionsrat Niedersachsen. Hannover.
- Groeger-Roth, Frederick; Marks, Erich (2015): Kooperative Ansätze auf kommunaler und regionaler Ebene. In: Wolfgang Melzer, Dieter Hermann, Uwe Sandfuchs, Mechthild Schäfer, Wilfried Schubarth und Peter Daschner (Hg.): *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen*. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt UTB, S. 579–584.
- Grossman, D.C; Neckerman, H.J; u.a. (1997): Effectiveness of a Violence Prevention Curriculum Among Children in Elementary School. A Randomized

- Controlled Trial. In: *The Journal of the American Medical Association* 277 (20), S. 1605–1611.
- Grüner, Thomas (2005): Was Kinder stark und glücklich macht. Die kleine Elternschule. Freiburg: Herder.
- Grüner, Thomas; Hilt, Franz (2014): Handout Sozialtraining und systemische Mobbingintervention. Teil 1. Freiburg im Breisgau. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Häcker, Hartmut (2016): Fähigkeit. In: Franz Petermann, Gerhard Gründer, Markus Antonius Wirtz und Janina Strohmmer (Hg.): Dorsch - Lexikon der Psychotherapie und Psychopharmakotherapie. Bern: Hogrefe, S. 297.
- Hager, Willi (1998): Vergleichsgruppen bei der Evaluation von Förderprogrammen. In: Manfred Beck (Hg.): Evaluation als Maßnahme der Qualitätssicherung. Pädagogisch-psychologische Interventionen auf dem Prüfstand. Tübingen: Dgvt, S. 41–72.
- Hager, Willi (2000): Handbuch Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien. Bern: Huber.
- Hala, Suzanne (1997): The Development of social cognition. Hove (UK): Psychology Press.
- Hanke, Ottmar (2007): Strategien der Gewaltprävention an Schulen. In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hg.): Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 104–130.
- Hannover, Bettina; Zander, Lysann; Wolter, Ilka (2014): Entwicklung, Sozialisation und Lernen. In: Tina Seidel und Andreas Krapp (Hg.): Pädagogische Psychologie. 6. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Hardy, Melissa; Bryman, Alan (Hg.) (2009): Handbook of data analysis. London: Sage Publications.
- Harring, Marius; Witte, Matthias D.; Wrulich, Anja (2015): Lebenslagen Jugendlicher in Deutschland. Aufwachsen unter Bedingungen von Pluralität und Entgrenzung. In: Jörg Fischer und Ronald Lutz (Hg.): Jugend im Blick. Gesellschaftliche Konstruktionen und pädagogische Zugänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 12–31.

- Hartig, Johannes (2008): Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern Theorien, Konzepte und Methoden. Bonn und Berlin, S. 15–25.
- Hartig, Johannes; Rakoczy, Katrin (2010): Mehrebenenanalyse. In: Heinz Holling und Bernhard Schmitz (Hg.): Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation. Göttingen: Hogrefe, S. 538–547.
- Hasseltvan, Vince B.; Hersen, Michel (Hg.) (1992): Handbook of social development: A lifespan perspective. New York: Plenum.
- Hasson, Henna; Sundell, Knut; Beelmann, Andreas; Thiele Schwarz, Ulrica von (2014): Novel programs, international adoptions, or contextual adaptations? Meta-analytical results from German and Swedish intervention research. In: *BMC Health Services Research* 14 (Suppl 2), S. O32.
- Hattie, John (2014): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible learning" besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. 2. korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Havighurst, Robert J. (1948/1972): Developmental tasks and education. 3. Aufl. New York: David McKay.
- HBSC-Team Deutschland (2012): Studie Health Behaviour in School-aged Children. Faktenblatt "Mobbing unter Schülerinnen und Schülern". Bielefeld: WHO Collaborating Centre for Child and Adolescent Health Promotion.
- Hedtke, Reinhold; Weber, Birgit (Hg.) (2008): Wörterbuch ökonomische Bildung. Schwalbach: Wochenschau.
- Hedtke-Becker, Astrid; Peter, Jochen (2009): Gruppenarbeit und Gruppenpädagogik. In: Rainer Kilb und Jochen Peter (Hg.): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München: Ernst Reinhardt, S. 182–195.
- Heimgartner, Arno; Loch, Ulrike; Sting, Stephan (Hg.) (2012): Empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Methoden und methodologische Herausforderungen. Wien und Berlin: LIT.
- Hennessey, Beth A. (2007): Promoting social competence in school-aged children: The effects of the open circle program. In: *Journal of School Psychology* 45, S. 349–360.

- Henrich, C.C; Brown, J.L; Aber, J.L (1999): Evaluating the Effectiveness of School-Based Violence Prevention: Developmental Approaches. In: *Social Policy Report. Society for Research in Child Development* 13 (3), S. 1–16.
- Hense, Jan; Rädiker, Stefan; Böttcher, Wolfgang; Widmer, Thomas (Hg.) (2013): *Forschung über Evaluation. Bedingungen, Prozesse und Wirkungen.* Münster: Waxmann.
- Hense, Jan; Widmer, Thomas (2013): Ein Überblick zum internationalen Stand der Forschung über Evaluation. In: Jan Hense, Stefan Rädiker, Wolfgang Böttcher und Thomas Widmer (Hg.): *Forschung über Evaluation. Bedingungen, Prozesse und Wirkungen.* Münster: Waxmann, S. 251–274.
- Herzog, Walter (2011): Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: Rolf Becker (Hg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie.* 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163–202.
- Heuer, Herbert (2016): Fertigkeit. In: Franz Petermann, Gerhard Gründer, Markus Antonius Wirtz und Janina Strohmer (Hg.): *Dorsch - Lexikon der Psychotherapie und Psychopharmakotherapie.* Bern: Hogrefe, S. 309.
- Heyse, Volker; Erpenbeck, John (2009): *Kompetenztraining. Informations- und Trainingsprogramme.* 2. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Hinsch, Rüdiger; Pfingsten, Ulrich (2007): *Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK).* 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz PVU.
- Hofer, Manfred (2014): Persönlichkeitsentwicklung als schulisches Erziehungsziel jenseits kognitiver Kompetenzen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 46 (2), S. 55–66.
- Höfler, Stefanie; Grüner, Thomas; Hilt, Franz; Käßler, Christoph (2004): Evaluation in der Gewaltprävention - Herausforderungen für die Praxis. In: *ajs-Informationen* (2), S. 1–14.
- Hofmann, Franz; Schreiner, Claudia; Thonhauser, Josef (Hg.) (2008): *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung.* Münster: Waxmann.

- Hofmann, Hubert; Siebert-Reckzeh, Karin (2008): Sozialisationsinstanz Schule: Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In: Martin K. W. Schweer (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13–38.
- Hollenstein, Erich; Nieslony, Frank (2015): Schulsozialarbeit im Kontext moderner Bildung. In: Jörg Fischer und Ronald Lutz (Hg.): Jugend im Blick. Gesellschaftliche Konstruktionen und pädagogische Zugänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 259–272.
- Holling, Heinz; Schmitz, Bernhard (Hg.) (2010): Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation. Göttingen: Hogrefe.
- Hollstein, Betina; Straus, Florian (Hg.) (2006): Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holtappels, Heinz G.; Heitmeyer, Wilhelm; Melzer, Wolfgang; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.) (2009): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Wissenschaftliche Fachtagung. 5. Aufl. Weinheim und München: Juventa.
- Holtappels, Heinz G. (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente. München: Luchterhand.
- Hörmann, Cathérine; Stoiber, Manuel (2015): Mobbing - Cybermobbing. In: Wolfgang Melzer, Dieter Hermann, Uwe Sandfuchs, Mechthild Schäfer, Wilfried Schubarth und Peter Daschner (Hg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt UTB, S. 179–182.
- Hox, Joop J. (2010): Multilevel analysis. Techniques and applications. 2. Aufl. New York: Routledge.
- Huber, Anne A. (2012): Anti-Mobbing-Strategien für die Schule. Praxisratgeber zur erfolgreichen und nachhaltigen Intervention. 2. Aufl. Köln: Link.
- Hurrelmann, Klaus; Harring, Marius; Rohlf, Carsten (2014): Veränderte Bedingungen des Aufwachsens - Jugendliche zwischen Moratorien, Belastungen und Bewältigungsstrategien. In: Carsten Rohlf, Marius Harring und

- Christian Palentien (Hg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. 2. überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2016): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hyde, Janet Shibley (2005): The Gender Similarities Hypothesis. In: *American Psychologist* 60 (6), S. 581–592.
- Ittel, Angela; Salisch, Maria von (Hg.) (2005): Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jackson, Sandy (1994): Socialization, Social Support, and Social Competence in Adolescence: The Individual in Perspective. In: Frank Nestmann und Klaus Hurrelmann (Hg.): Social networks and social support in childhood and adolescence. Berlin and New York: Walter de Gruyter, S. 149–158.
- Janke, Nike (2006): Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive. Münster: Waxmann.
- January, Alicia M.; Casey, Rita J.; Paulson, Daniel (2011): A Meta-Analysis of Classroom-Wide Interventions to Build Social Skills: Do They Work? In: *School Psychology Review* 40 (2), S. 242–256.
- Jerusalem, Matthias (1997): Schulklasseneffekte. In: Franz E. Weinert (Hg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 253–278.
- Jerusalem, Matthias; Klein-Heßling, Johannes (2002): Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. In: *Zeitschrift für Psychologie* 210 (4), S. 164–174.
- Jiménez-Barbero, José Antonio; Ruiz-Hernández, José Antonio; Llor-Zaragoza, Laura; Pérez-García, María; Llor-Esteban, Bartolomé (2016): Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. In: *Children and Youth Services Review* 61, S. 165–175.
- Jude, Nina; Hartig, Johannes; Klieme, Eckhard (2008): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn und Berlin.

- Jude, Nina; Klieme, Eckhard (2008): Einleitung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.): Kompetenz erfassung in pädagogischen Handlungsfeldern Theorien, Konzepte und Methoden. Bonn und Berlin.
- Jugert, Gert; Rehder, Anke; Notz, Peter; Petermann, Franz (2013): Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training. 9. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Jung, Eberhard (2008): Kompetenzorientierung. In: Reinhold Hedtke und Birgit Weber (Hg.): Wörterbuch ökonomische Bildung. Schwalbach: Wochenschau, S. 194f.
- Jung, Eberhard (2010): Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit. München: Oldenbourg.
- Junttila, Niina; Vauras, Marja; Niemi, Päivi M.; Laakkonen, Eero (2012): Multisource assessed social competence as a predictor for children's and adolescents' later loneliness, social anxiety, and social phobia. In: *Journal for Educational Research Online* 4 (1), S. 73–98.
- Junttila, Niina; Voeten, Marinus; Kaukiainen, Ari; Vauras, Marja (2006): Multisource Assessment of Children's Social Competence. In: *Educational and Psychological Measurement* 66 (5), S. 874–895.
- Jürgens, Barbara (2008): Förderung regelkonformen Unterrichtsverhaltens. In: Karl-Heinz Arnold, Olga Graumann und Anatolij Rachkočkine (Hg.): Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern. Weinheim: Beltz, S. 247–253.
- Jussim, Lee; Harber, Kent D. (2005): Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. In: *Personality and Social Psychology Review* 9 (2), S. 131–155.
- Juvonen, Jaana; Nishina, Adrienne; Graham, Sandra (2000): Peer Harassment, Psychological Adjustment, and School Functioning in Early Adolescence. In: *Journal of Educational Psychology* 92 (2), S. 349–359.
- Kanning, Uwe P. (2002): Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse. In: *Zeitschrift für Psychologie* 210 (4), S. 154–163.
- Kanning, Uwe P. (2005): Soziale Kompetenzen. Entstehung, Diagnose und Förderung. Göttingen: Hogrefe (Praxis der Personalpsychologie, 10).

- Kanning, Uwe P. (2009): Inventar sozialer Kompetenzen (ISK). Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, Uwe P. (2014): Soziale Kompetenz. In: Joachim Grabowski (Hg.): Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 115–132.
- Kanning, Uwe Peter (2015): Soziale Kompetenzen fördern. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe (Praxis der Personalpsychologie, 10).
- Kanning, Uwe P.; Böttcher, Wolfgang; Herrmann, Christoph (2012): Measuring social competencies in the teaching profession - development of a self-assessment procedure. In: *Journal for Educational Research Online* (4), S. 140–155.
- Kärnä, Antti; Voeten, Marinus; Little, Todd D.; Poskiparta, Elisa; Kaljonen, Anne; Salmivalli, Christina (2011): A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4-6. In: *Child Development* 82 (1), S. 311–330.
- Kaukiainen, Ari; Salmivalli, Christina; Lagerspetz, Kirsti; Tamminen, Milla; Vauras, Marja; Maki, Hanna; Poskiparta, Elisa (2002): Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. In: *Scandinavian Journal of Psychology* 43 (3), S. 269–278.
- Keller-Ebert, Cornelia (2006): Ziehen Auftraggebende Nutzen aus Evaluationen? Ergebnisse einer Follow-up-Studie. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB)* 29 (1), S. 101–107.
- Keune, Miriam Sharon (2014): Schulinspektion unter besonderer Berücksichtigung externer Zielvereinbarungen. Eine explorative ‚mixed methods‘-Studie am Beispiel der hessischen Schulinspektion. Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, Reihe VI, Band 13. Dissertation. Westfälische Wilhelms-Universität, Münster.
- Kienbaum, Jutta (2008): Entwicklungsbedingungen von Mitgefühl in der Kindheit. In: Tina Malti und Sonja Perren (Hg.): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. Stuttgart: Kohlhammer.

- Kienbaum, Jutta (2016): Entwicklungsbedingungen von kindlichem Mitgefühl. In: Tina Malti und Sonja Perren (Hg.): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 36–52.
- Kilb, Rainer; Peter, Jochen (Hg.) (2009): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München und Basel: Ernst Reinhardt.
- Kiper, Hanna (2011): Soziales Lernen, soziale Kompetenz, Sozialerziehung - Versuch einer begrifflichen Klärung. In: Maria Limbourg und Gisela Steins (Hg.): Sozialerziehung in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 31–54.
- Kiper, Hanna; Mischke, Wolfgang (2008): Selbstreguliertes Lernen - Kooperation - Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kirkpatrick, Donald L.; Kirkpatrick, James D. (2006): Evaluating Training Programs: The four levels. 3. Aufl. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Klasen, Henrikje; Woerner, Wolfgang; Rothenbergem Aribert; Goodman, Robert (2003): Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) - Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 52, S. 491–502.
- Klauß, Kerstin; Laux, Meike; Hertel, Silke (2013): Soziale Kompetenzen gezielt fördern. Praktische Übungen, Spiele und Geschichten für den Kindergarten. 3. Aufl. Donauwörth: Auer.
- Kliegel, Matthias; Zeintl, Melanie; Windemuth, Dirk (2011): IAG-Report 3/2011. Maßnahmen zur Prävention von Gewalt an Schulen. Bestandsaufnahme von Programmen im deutschsprachigen Raum. Literaturstudie. 2. überarb. und erw. Aufl. Hg. v. Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV). Berlin.
- Klieme, Eckhard; Hartig, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (Sonderheft 8), S. 11–29.

- Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (6), S. 876–903.
- Koglin, Ute; Barquero, Beatriz; Mayer, Heidrun; Scheithauer, Herbert; Petermann, Franz (2007): Deutsche Version des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu): Psychometrische Qualität der Lehrer-/Erzieherversion für Kindergartenkinder. In: *Diagnostica* 53 (4), S. 175–183.
- Köhler, Jan (2006): „Kinder lösen Konflikte selbst!“. Evaluation eines Gewaltpräventionsprogramms. Dissertation. Universität Bochum.
- König, Johannes (2009): Klassenklima und schulbezogene Hilflosigkeit in den Jahrgangsstufen 8 und 9. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 23 (1), S. 41–52.
- Krahé, Barbara (2016): Aggression und Gewalt. In: Hans-Werner Bierhoff und Dieter Frey (Hg.): Soziale Motive und soziale Einstellungen. (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Sozialpsychologie, Band 2). Göttingen: Hogrefe, S. 125–148.
- Krapp, Stefanie (2006): Evaluationsbegleitende Abstimmung: Aufgaben von Auftraggebern und -nehmern im idealen Evaluationsprozess. In: Wolfgang Böttcher, Heinz G. Holtappels und Michaela Brohm (Hg.): Evaluation im Bildungswesen. Weinheim: Juventa, S. 79–86.
- Krappmann, Lothar (2002): Untersuchungen zum sozialen Lernen. In: Hanns Petillon (Hg.): Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule. Kinderperspektive und pädagogische Konzepte. Opladen: Leske + Budrich, S. 89–102.
- Kromrey, Helmut (2006): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. 11. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius UTB.
- Krucinski, Andrea (2011): Soziales Lernen im Unterricht. Praxiserprobte Bausteine und Anregungen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kuckartz, Udo (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS.

- Kuckartz, Udo; Ebert, Thomas; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2009): Evaluation online. Internetgestützte Befragung in der Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühnel, Steffen-M; Krebs, Dagmar (2012): Statistik für die Sozialwissenschaften. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 6. völlig überarb. Neuaufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kunter, Mareike; Stanat, Petra (2002): Soziale Kompetenz von Schülerinnen und Schülern. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5 (1), S. 49–71.
- Kuonath, Angela; Frey, Dieter; Schmidt-Huber, Marion (2016): Selbstwert. In: Hans-Werner Bierhoff und Dieter Frey (Hg.): *Selbst und soziale Kognition*. (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Sozialpsychologie, Band 1). Göttingen: Hogrefe, S. 213–240.
- Ladd, Gary W. (2005): *Children's peer relations and social competence. A century of progress*. New Haven und London: Yale University Press.
- Laireiter, Anton-Rupert; Lager, Caroline (2006): Soziales Netzwerk, soziale Unterstützung und soziale Kompetenz bei Kindern. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 38 (2), S. 69–78.
- Laux, Hermann (2011): Kindheit und Sozialerziehung. Soziale Beziehungen unter veränderten Bedingungen des Aufwachsens. In: Maria Limbourg und Gisela Steins (Hg.): *Sozialerziehung in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91–114.
- Leahy, Robert L. (1983): *The Child's construction of social inequality*. New York: Academic Press.
- Lee, Sunhee; Kim, Chun-Ja; Kim, Dong Hee (2015): A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs. In: *Journal of Child Health Care* 19 (2), S. 136–153.
- Leeuw, Edith de (2011): *Improving Data Quality when Surveying Children and Adolescents: Cognitive and Social Development and its Role in Questionnaire Construction and Pretesting*. Report for the Annual Meeting of the Academy of Finland: Research Programs Public Health Challenges and Health and Welfare of Children and Young People. In collaboration with Natacha Borgers and Joop Hox. Utrecht University.

- Lemerise, Elizabeth A.; Arsenio, William F. (2000): An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. In: *Child Development* 71 (1), S. 107–118.
- Leppin, Anja; Hurrelmann, Klaus; Petermann, Harald (Hg.) (2000): Jugendliche und Alltagsdrogen. Konsum und Perspektiven der Prävention. Neuwied: Luchterhand.
- Lerner, Richard M.; Steinberg, Laurence D. (2004): Handbook of adolescent psychology. 2. Aufl. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Lewis, Michael; Miller, Suzanne M. (1990): Handbook of developmental psychopathology. New York: Plenum Press.
- Limbourg, Maria; Steins, Gisela (Hg.) (2011): Sozialerziehung in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lindeman, Marjaana; Harakka, Tuija; Keltikangas-Järvinen, Liisa (1997): Age and gender differences in adolescents' reactions to conflict situations: Aggression, prosociality, and withdrawal. In: *Journal of Youth and Adolescence* 26 (3), S. 339–351.
- Lindner-Müller, Carola (2008): Förderung der sozialen Kompetenz. In: Karl-Heinz Arnold, Olga Graumann und Anatolij Rachkočkine (Hg.): Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern. Weinheim: Beltz, S. 233–242.
- Lindner-Müller, Carola; John, Carsten; Arnold, Karl-Heinz (2012): Longitudinal assessment of elementary school students' social self-concept in relation to social preference. In: *Journal for Educational Research Online* 4 (1), S. 47–72.
- Linßer, Janine (2010): Handschriftliche Aufzeichnungen zur 10-tägigen Fortbildung „Sozialtraining und Mobbingintervention“. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Lochman, John E.; Barry, Tammy; Powell, Nicole; Young, Laura (2010): Anger and Aggression. In: Douglas W. Nangle, David J. Hansen, Cynthia A. Erdley und Peter J. Norton (Hg.): Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills. New York: Springer, S. 155–166.
- Lohaus, Arnold; Domsch, Holger (Hg.) (2009): Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter. Heidelberg: Springer.

- Lohaus, Arnold; Vierhaus, Marc (2013): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Lösel, Friedrich; Bliesener, Thomas (1999): Germany. In: Peter K. Smith, Yohji Morita, Josine Junger-Tas, Dan Olweus, Richard F. Catalano und Phillip T. Slee (Hg.): *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. London und New York: Routledge, S. 224–249.
- Lösel, Friedrich (2012): Entwicklungsbezogene Prävention von Gewalt und Kriminalität. In: *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie* 6 (2), S. 71–84.
- Lösel, Friedrich; Beelmann, Andreas (2003): Effects of Child Skills Training in Preventing Antisocial Behavior: A Systematic Review of Randomized Evaluations. In: *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 587 (1), S. 84–109.
- Lukesch, Helmut (2006): Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten. Göttingen: Hogrefe.
- Lüpsen, Haiko (2015): Varianzanalysen - Prüfen der Voraussetzungen und nichtparametrische Methoden sowie praktische Anwendungen mit R und SPSS. Skript. Universität Köln.
- Maas, Cora J. M.; Hox, Joop J. (2005): Sufficient Sample Sizes for Multilevel Modeling. In: *Methodology* 1 (3), S. 86–92.
- Macsenaere, Michael; Esser, Klaus; Knab, Eckhart; Hiller, Stephan (Hg.) (2014): *Handbuch der Hilfen zur Erziehung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Maher, Charles A.; Zins, Joseph; Elias, Maurice (Hg.) (2007): *Bullying, Victimization, and Peer Harassment. A Handbook of Prevention and Intervention*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Malti, Tina; Noam, Gil G.; Scheithauer, Herbert (2009): Developmentally Appropriate Prevention of Aggression - Developmental Science as an Integrative Framework. In: *European Journal of Developmental Science* 3 (3), S. 215–217.
- Malti, Tina; Bayard, Sibylle; Buchmann, Marlis (2008): *Mitgefühl, soziales Verstehen und prosoziales Verhalten: Komponenten sozialer Handlungsfä-*

- higkeit in der Kindheit. In: Tina Malti und Sonja Perren (Hg.): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. Stuttgart: Kohlhammer, S. 52–69.
- Malti, Tina; Bayard, Sibylle; Buchmann, Marlis (2016): Mitgefühl, soziales Verstehen und prosoziales Verhalten: Komponenten sozialer Handlungsfähigkeit in der Kindheit. In: Tina Malti und Sonja Perren (Hg.): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Malti, Tina; Häcker, Thomas; Nakamura, Yuka (2009): Kluge Gefühle? Sozial-emotionales Lernen in der Schule. Baltmannsweiler, Zürich: Schneider Verlag Hohengehren.
- Malti, Tina; Perren, Sonja (Hg.) (2008): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. Stuttgart: Kohlhammer.
- Malti, Tina; Perren, Sonja (Hg.) (2016): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mannarino, Anthony P.; Christy, Monica; Durlak, Joseph A.; Magnussen, Max G. (1982): Evaluation of social competence training in the schools. In: *Journal of School Psychology* 20 (1).
- Marées, Nandoli von; Petermann, Franz (2010): Bullying- und Viktimisierungsfragebogen (BVF). Kinder- und Lehrerversion. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Maschke, Sabine; Stecher, Ludwig (2010): In der Schule. Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- McCord, Joan (2003): Cures That Harm: Unanticipated Outcomes of Crime Prevention Programs. In: *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 587 (1), S. 16–30.
- McNeece, C. Aaron; Thyer, Bruce A. (2004): Evidence-Based Practice and Social Work. In: *Journal of Evidence-Based Social Work* 1 (1), S. 7–25.

- Meier, Ulrich (2009): Gewalt im sozialökologischen Kontext der Schule. In: Heinz G. Holtappels, Wilhelm Heitmeyer, Wolfgang Melzer und Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.): *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. 5. Aufl. Weinheim und München: Juventa, S. 225–242.
- Meier-Gräwe, Uta (2006): Armut von Kindern: Welche Bedeutung hat die Förderung von Resilienz? In: *Dokumentation der Fachtagung „Resilienz - Was Kinder aus armen Familien stark macht“*. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS). Frankfurt am Main, S. 27–40.
- Melzer, Conny; Methner, Andreas (2012): *Gespräche führen mit Kindern und Jugendlichen. Methoden schulischer Beratung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Melzer, Wolfgang; Hermann, Dieter; Sandfuchs, Uwe; Schäfer, Mechthild; Schubarth, Wilfried; Daschner, Peter (Hg.) (2015): *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen*. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt UTB.
- Melzer, Wolfgang; Schubarth, Wilfried (2015): Gewalt. In: Wolfgang Melzer, Dieter Hermann, Uwe Sandfuchs, Mechthild Schäfer, Wilfried Schubarth und Peter Daschner (Hg.): *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen*. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt UTB, S. 23–29.
- Melzer, Wolfgang; Schubarth, Wilfried; Ehninger, Frank (2011): *Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte*. 2. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merchel, Joachim (2010): *Evaluation in der Sozialen Arbeit*. München: Reinhardt UTB.
- Merkens, Hans (2016): Evaluation in Schulen - Notwendigkeit und Grenzen. In: *Die Deutsche Schule (DDS)* 108 (2), S. 205–215.
- Merton, Robert K.; Coleman, James S.; Rossi, Peter H. (Hg.) (1979): *Qualitative and Quantitative Social Research*. New York und London: The Free Press.
- Mey, Günter (2001): *Den Kindern eine Stimme geben! Aber können wir sie hören? Zu den methodologischen Ansprüchen der neueren Kindheitsforschung*.

- Review Essay: Hong, M.S.; Lange, A.; Leu, H.R. (Hg.) (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung / Heinzl, F. (Hg.) (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. In: *Forum qualitative Sozialforschung* 2 (2), S. 1–20.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, Hilbert (2010): Was ist guter Unterricht? 7. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mihalic, Sharon (2004): The importance of implementation fidelity. In: *Emotional and Behavioral Disorders in Youth* 4 (1), S. 83–105.
- Mikulincer, Mario; Shaver, Phillip R. (2010): Prosocial motives, emotions, and behavior. The better angels of our nature. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Mittag, Waldemar; Jerusalem, Matthias (2000): Prävention von Alkohol- und Medikamentenkonsum in der Schule. In: Anja Leppin, Klaus Hurrelmann und Harald Petermann (Hg.): Jugendliche und Alltagsdrogen. Konsum und Perspektiven der Prävention. Neuwied: Luchterhand, S. 162–194.
- Möller, Jens (2008): Lernmotivation. In: Alexander Renkl (Hg.): Lehrbuch Pädagogische Psychologie. Bern: Huber, S. 263–298.
- Moreno, Jacob L. (1996): Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft. 3. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Müller, Christin R.; Ittel, Angela (2015): Häufigkeiten, Ursachen und Entwicklungstendenzen von Gewalt in Familien. In: Wolfgang Melzer, Dieter Hermann, Uwe Sandfuchs, Mechthild Schäfer, Wilfried Schubarth und Peter Daschner (Hg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt UTB, S. 219–225.
- Müller, Rudolf (1980): Diagnostisches Soziogramm. Braunschweig: Westermann.
- Mussen, Paul H.; Eisenberg, Nancy (1977): Roots of caring, sharing, and helping. The development of prosocial behavior in children. San Francisco: W.H. Freeman.

- Nangle, Douglas W.; Erdley, Cynthia A.; Adrian, Molly; Fales, Jessica (2010): A Conceptual Basis in Social Learning Theory. In: Douglas W. Nangle, David J. Hansen, Cynthia A. Erdley und Peter J. Norton (Hg.): *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills*. New York: Springer, S. 37–48.
- Nangle, Douglas W.; Grover, Rachel L.; Holleb, Lauren J.; Cassano, Michael; Fales, Jessica (2010): Defining Competence and Identifying Target Skills. In: Douglas W. Nangle, David J. Hansen, Cynthia A. Erdley und Peter J. Norton (Hg.): *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills*. New York: Springer, S. 3–19.
- Nangle, Douglas W.; Hansen, David J.; Erdley, Cynthia A.; Norton, Peter J. (Hg.) (2010): *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills*. New York: Springer.
- Nation, Maury; Crusto, Cindy; Wandersman, Abraham; Kumpfer, Karol L.; Seybolt, Diana; Morrissey-Kane, Erin; Davino, Katrina (2003): What works in prevention. Principles of effective prevention programs. In: *American Psychologist* 58 (6-7), S. 449–456.
- Nellessen, Lothar (2012): Von der Gruppenarbeit bis zur Familientherapie. In: Werner Thole (Hg.): *Grundriss Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 649–661.
- Nelson, David A.; Crick, Nicki R. (1999): Rose-Colored Glasses: Examining the Social Information-Processing of Prosocial Young Adolescents. In: *Journal of Early Adolescence* 19 (1), S. 17–38.
- Nestmann, Frank; Hurrelmann, Klaus (Hg.) (1994): *Social networks and social support in childhood and adolescence*. Berlin und New York: Walter de Gruyter.
- Nezlek, John B.; Schröder-Abé, Michela; Schütz, Astrid (2006): Mehrebenenanalysen in der psychologischen Forschung. In: *Psychologische Rundschau* 57 (4), S. 213–223.
- Neumann, Melanie (2016): Empathie. In: Franz Petermann, Gerhard Gründer, Markus Antonius Wirtz und Janina Strohmer (Hg.): *Dorsch - Lexikon der Psychotherapie und Psychopharmakotherapie*. Bern: Hogrefe, S. 241.

- Nishina, Adrienne; Juvonen, Jaana; Witkow, Melissa R. (2005): Sticks and Stones May Break my Bones, but Names Will Make Me Feel Sick: The Psychosocial, Somatic, and Scholastic Consequences of Peer Harassment. In: *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 34 (1), S. 37–48.
- OECD (Hg.) (2005): PISA 2003 Technical Report.
- OECD (Hg.) (2007): PISA 2006. Schulleistungen im internationalen Vergleich. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen. Bertelsmann Verlag.
- Oelerich, Gertrud; Otto, Hans-Uwe (Hg.) (2011): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oertel, Lars; Bilz, Jessica; Melzer, Wolfgang (2015): Häufigkeiten, Ursachen und Entwicklungstendenzen von Aggression und Gewalt in Schulen. In: Wolfgang Melzer, Dieter Hermann, Uwe Sandfuchs, Mechthild Schäfer, Wilfried Schubarth und Peter Daschner (Hg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt UTB, S. 256–263.
- Oertel, Lars; Melzer, Wolfgang (2012): Immer schlimmer, immer mehr? Wie viel und welche Gewalt an Schulen stattfindet. In: *Schüler. Wissen für Lehrer*, S. 4–7.
- Oerter, Rolf (1994): Die Entwicklung sozialer Kompetenz im Schulalter. In: Gerd E. Schäfer (Hg.): Soziale Erziehung in der Grundschule. Rahmenbedingungen, soziales Erfahrungsfeld, pädagogische Hilfen. Weinheim: Juventa, S. 27–47.
- Oerter, Rolf (2008): Kindheit. In: Rolf Oerter und Leo Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie. 6. vollst. überarb. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz PVU, S. 225–270.
- Oerter, Rolf; Dreher, Eva (2008): Jugendalter. In: Rolf Oerter und Leo Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie. 6. vollst. überarb. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz PVU, S. 271–332.
- Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hg.) (2008): Entwicklungspsychologie. 6. vollst. überarb. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz PVU.

- Olk, Thomas; Bathke, Gustav-Wilhelm; Hartnuß, Birger (2000): Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim und München: Juventa.
- Olthof, Tjeert (2015): Ursachen und Konsequenzen von Mobbing. In: Wolfgang Melzer, Dieter Hermann, Uwe Sandfuchs, Mechthild Schäfer, Wilfried Schubarth und Peter Daschner (Hg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt UTB, S. 267–270.
- Olweus, Dan (1993): *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, Dan (2006): *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können*. 4. durchges. Aufl. Bern: Huber.
- Ortega, Rosario; Elipe, Paz; Mora-Merchán, Joaquín A.; Calmaestra, Juan; Vega, Esther (2009): The Emotional Impact on Victims of Traditional Bullying and Cyberbullying. A Study of Spanish Adolescents. In: *Zeitschrift für Psychologie* 217 (4), S. 197–204.
- Österman, Karin; Björkqvist, Kaj; Lagerspetz, Kirsti M. J.; Kaukiainen, Ari; Huesmann, L. Rowell; Fraczek, Adam (1994): Peer and Self-Estimated Aggression and Victimization in 8-Year-Old Children from Five Ethnic Groups. In: *Aggressive Behavior* 20 (6), S. 411–428.
- Otto, Hans-Uwe; Oelerich, Gertrud; Micheel, Hein-Günter (Hg.) (2003): *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Neuwied und München: Luchterhand Reinhardt.
- Park-Higgerson, Hyoun-Kyoung; Perumean-Chaney, Suzanne E.; Bartolucci, Alfred A. Grimley Diane M.; Singh, Karan P. (2008): The evaluation of school-based violence prevention programs: a meta-analysis. In: *Journal of School Health* 78 (9), S. 465–479.
- Paschon, Andreas (2007): Schulentwicklung mit dem Modularansatz zur Selbstevaluation (MSS). In: Karl-Oswald Bauer (Hg.): *Evaluation an Schulen. Theoretischer Rahmen und Beispiele guter Evaluationspraxis*. Weinheim: Juventa, S. 119–162.

- Pätzold, Günter; Walzik, Sebastian (Hg.) (2002): Methoden- und Sozialkompetenzen - ein Schlüssel zur Wissensgesellschaft? Theorien, Konzepte, Erfahrungen. Hochschultage Berufliche Bildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Perren, Sonja; Argentino-Groeben, Maureen; Stadelmann, Stephanie; Klitzing, Kai von (2016): Selbst- und fremdbezogene soziale Kompetenzen: Auswirkungen auf das emotionale Befinden. In: Tina Malti und Sonja Perren (Hg.): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 91–110.
- Perren, Sonja; Forrester-Knauss, Christine; Alsaker, Françoise D. (2012): Self- and other-oriented social skills: Differential associations with children's mental health and bullying roles. In: *Journal for Educational Research Online* 4 (1).
- Perren, Sonja; Groeben, Maureen; Stadelmann, Stephanie; Klitzing, Kai von (2008): Selbst- und fremdbezogene soziale Kompetenzen: Auswirkungen auf das emotionale Befinden. In: Tina Malti und Sonja Perren (Hg.): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. Stuttgart: Kohlhammer, S. 89–107.
- Perren, Sonja; Malti, Tina (2008): Soziale Kompetenz entwickeln: Synthese und Ausblick. In: Tina Malti und Sonja Perren (Hg.): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. Stuttgart: Kohlhammer, S. 265–274.
- Perren, Sonja; Malti, Tina (2016): Soziale Kompetenz entwickeln: Synthese und Ausblick. In: Tina Malti und Sonja Perren (Hg.): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 284–294.
- Petermann, Franz (2002): Klinische Kinderpsychologie. In: *Zeitschrift für Psychologie* 210 (4), S. 175–185.
- Petermann, Franz; Gründer, Gerhard; Wirtz, Markus Antonius; Strohmmer, Janina (Hg.) (2016): Dorsch - Lexikon der Psychotherapie und Psychopharmakotherapie. Bern: Hogrefe.
- Petermann, Franz; Jugert, Gert; Rehder, Anke; Tänzer, Uwe; Verbeek, Dorothe (2012): Sozialtraining in der Schule. 3. überarb. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.

- Petermann, Franz; Koglin, Ute (2013): Aggression und Gewalt von Kindern und Jugendlichen. Hintergründe und Praxis. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Petermann, Franz; Koglin, Ute; Natzke, Heike; Marées, Nandoli von (2013): Verhaltenstraining in der Grundschule. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen. 2. überarb. Aufl. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Petermann, Franz; Petermann, Ulrike (2015): Aggressionsdiagnostik. 2. Aufl. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Petermann, Franz; Wiedebusch, Silvia (2008): Emotionale Kompetenz bei Kindern. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, Ulrike; Petermann, Franz (2013): LSL-Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten. Manual. 2. überarb. Aufl. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Petersen, Trond (2009): Analyzing Panel Data: Fixed- and Random-Effects Models. In: Melissa Hardy und Alan Bryman (Hg.): Handbook of data analysis. London: Sage Publications, S. 331–345.
- Petillon, Hanns (Hg.) (2002): Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule. Kinderperspektive und pädagogische Konzepte. Opladen: Leske + Budrich.
- Pfaffenberger, Hans (2007): Soziale Gruppenarbeit. In: Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge e.V. (Hg.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit. 6. Aufl. Baden-Baden: Nomos.
- Pfingsten, Ulrich (2009): Soziale Kompetenzen. In: Arnold Lohaus und Holger Domsch (Hg.): Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter. Heidelberg: Springer, S. 158–174.
- Pielorz, Mona; Seidel, Sabine (2012): Der kombinierte Einsatz von entwicklungs- und anforderungsorientierten Verfahren der Kompetenzfeststellung am Beispiel des ProfilPASS. In: John Erpenbeck (Hg.): Der Königsweg zur Kompetenz. Grundlagen qualitativ-quantitativer Kompetenzerfassung. Münster: Waxmann, S. 303–333.
- Popp, Ulrike (2015): Erziehungswissenschaft. In: Wolfgang Melzer, Dieter Hermann, Uwe Sandfuchs, Mechthild Schäfer, Wilfried Schubarth und Peter Daschner (Hg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt UTB, 116-122.

- Porsch, Torsten; Pieschl, Stephanie (2012): Cybermobbing und seine Folgen für Kinder und Jugendliche. In: *Soziale Psychiatrie* (1), S. 34–37.
- Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (2014): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. In: *Sozialmagazin* 39 (9-10).
- Rarrek, Andrea; Werner, Ernst P. (2012): Die Krux mit den Fähigkeiten. In: John Erpenbeck (Hg.): *Der Königsweg zur Kompetenz. Grundlagen qualitativ-quantitativer Kompetenzerfassung*. Münster: Waxmann, S. 43–52.
- Rasch, Björn; Frieze, Malte; Hofmann, Wilhelm; Naumann, Ewald (2006): *Quantitative Methoden 2. Einführung in die Statistik*. 2. erw. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Raudenbush, Stephen W.; Bryk, Anthony S.; Cheong, Yuk Fai; Congdon, Richard T.; DuToit, Mathilda (2011): *HLM7. Hierarchical linear and nonlinear modeling*. Skokie: SSI Scientific Software International.
- Reicher, Hannelore; Jauk, Marlies (2012): Programme zur Förderung sozialer Kompetenzen im schulischen Setting. In: Michael Fingerle und Mandy Grumm (Hg.): *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand*. München und Basel: Ernst Reinhardt, S. 29–48.
- Reinders, Heinz (2008): Erfassung sozialer und selbstregulatorischer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.): *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*. Bonn und Berlin, S. 27–45.
- Reinders, Heinz (2007): *Messung sozialer und selbstregulatorischer Kompetenz in Kindheit und Jugend. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Reinecke, Mark A.; Dattilio, Frank M.; Freeman, Arthur M.; Beck, Aaron T. (Hg.) (2003): *Cognitive therapy with children and adolescents. A casebook for clinical practice*. New York u.a.: Guilford Press.
- Reiter, Claudia K. (2011): *Komm - wir finden eine Lösung! Evaluation eines Gewaltpräventionsprogramms für Grundschüler. Eine Wirkungsanalyse im Mehrebenenmodell*. Dissertation. Ludwig-Maximilians-Universität, München.

- Renk, Kimberley; Phares, Vicky (2004): Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. In: *Clinical Psychology Review* 24 (2), S. 239–254.
- Renkl, Alexander (Hg.) (2008): Lehrbuch Pädagogische Psychologie. Bern: Huber.
- Riemann, Rainer; Allgöwer, Annette (1993): Eine deutschsprachige Fassung des Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ). In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 14 (3), S. 153–163.
- Rimm-Kaufman, Sara E.; Larsen, Ross A. A.; Baroody, Alison E.; Curby, Timothy W.; Ko, Michelle; Thomas, Julia B.; Merritt, Eileen G.; Abry, Tashia; DeCoster, Jamie (2014): Efficacy of the Responsive Classroom Approach: Results from a 3-Year, Longitudinal Randomized Controlled Trial. In: *American Educational Research Journal*, S. 1–37.
- Rinck, Margit (2004): Emotionale Kommunikation und soziales Lernen. Rostock: Koch.
- Rohlf, Carsten; Harring, Marius; Palentien, Christian (Hg.) (2014): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. 2. überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Röhrle, Bernd; Christiansen, H. (Hg.) (2013): Prävention und Gesundheitsförderung. Tübingen: Dgvt.
- Röhrle, Bernd; Sommer, Gert (1994): Social Support and Social Competences: Some Theoretical and Empirical Contributions to Their Relationship. In: Frank Nestmann und Klaus Hurrelmann (Hg.): Social networks and social support in childhood and adolescence. Berlin und New York: Walter de Gruyter, S. 111–129.
- Rönnau-Böse, Maïke (2014): Förderung der seelischen Gesundheit in Kindertageseinrichtungen. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 9 (H. 2), S. 165-184.
- Rose-Krasnor, Linda (1997): The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. In: *Social Development* 6 (1), S. 111–135.
- Rosenberg, Morris (1965): Society and the Adolescent Self-Image. Princeton: Princeton University Press.

- Rossi, Peter H. (1979): Vignette Analysis: Uncovering the Normative Structure of Complex Judgments. In: Robert K. Merton, James S. Coleman und Peter H. Rossi (Hg.): *Qualitative and Quantitative Social Research*. New York und London: The Free Press, S. 176–186.
- Rossi, Peter H.; Anderson, Andy B. (1982): The Factorial Survey Approach. In: Peter H. Rossi und Steven L. Nock (Hg.): *Measuring social judgments. The factorial survey approach*. Beverly Hills: Sage Publications, S. 15–67.
- Rossi, Peter H.; Lipsey, Mark W.; Freeman, Howard E. (2004): *Evaluation. A systematic approach*. 7. Aufl. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rossi, Peter H.; Nock, Steven L. (Hg.) (1982): *Measuring social judgments. The factorial survey approach*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Rossi, Peter H.; Sampson, William A.; Bose, Christine E.; Jasso, Guillermina; Passel, Jeff (1974): Measuring Household Social Standing. In: *Social Science Research* 3 (3), S. 169–190.
- Rost, Detlef H. (Hg.) (2006): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz PVU.
- Roth, Heinrich (1971): *Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung - Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. 2 Bände. Hannover: Schroedel.
- Rothbart, Mary K.; Ahadi, Stephan A.; Hershey, Karen L. (1994): Temperament and Social Behavior in Childhood. In: *Merrill-Palmer Quarterly* 40 (1), S. 21–39.
- Rubin, Kenneth H.; Rose-Krasnor, Linda (1992): Interpersonal problem solving and social competence in children. In: V.B van Hasselt und Michel Hersen (Hg.): *Handbook of social development: A lifespan perspective*. New York: Plenum, S. 283–323.
- Rychen, Dominique Simone; Salganik, Laura Hersh (Hg.) (2001): *Defining and selecting key competencies*. Seattle u.a.: Hogrefe und Huber.
- Saarni, Carolyn (1999): *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saldern, Matthias von; Littig, Kurt E. (1996): *Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO 4-13)*. 4. bis 13. Klassen. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.

- Salkind, Neil J. (2002): Child development. New York: Macmillan Reference USA.
- Salmivalli, Christina (2010): Bullying and the peer group: A review. In: *Aggression and Violent Behavior* 15 (2), S. 112–120.
- Salmivalli, Christina; Lagerspetz, Kirsti; Björkqvist, Kaj; Österman, Karin; Kaukiainen, Ari (1996): Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. In: *Aggressive Behavior* 22 (1), S. 1–15.
- Schäfer, Gerd E. (1994): Bemerkungen zur Situation der sozialen Erziehung in der Schule - Soziales Lernen oder soziale Erziehung. In: Gerd E. Schäfer (Hg.): Soziale Erziehung in der Grundschule. Rahmenbedingungen, soziales Erfahrungsfeld, pädagogische Hilfen. Weinheim: Juventa, S. 11–24.
- Schäfer, Gerd E. (Hg.) (1994): Soziale Erziehung in der Grundschule. Rahmenbedingungen, soziales Erfahrungsfeld, pädagogische Hilfen. Weinheim: Juventa.
- Schäfer, Mechthild (2015): Aggression. In: Wolfgang Melzer, Dieter Hermann, Uwe Sandfuchs, Mechthild Schäfer, Wilfried Schubarth und Peter Daschner (Hg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt UTB, S. 16–22.
- Schäfer, Mechthild; Herpell, Gabriela (2012): Du Opfer! Wenn Kinder Kinder fertigmachen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schäfer, Mechthild; Korn, Stefan (2004): Bullying als Gruppenphänomen: Eine Adaption des "Participant Role"-Ansatzes. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 36 (1), S. 19–29.
- Schäfer, Mechthild; Kulis, Marija (2005): Immer gleich oder manchmal anders? Zur Stabilität der Opfer-, Täter- und Mitschülerrollen beim Bullying in Abhängigkeit von Kontextmerkmalen. In: Angela Ittel und Maria von Salisch (Hg.): Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 220–235.
- Schaffer, Hanne (2009): Empirische Sozialforschung für die Soziale Arbeit. Eine Einführung. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Scheithauer, Herbert (2015): Förderung sozialer Kompetenzen. In: Wolfgang Melzer, Dieter Hermann, Uwe Sandfuchs, Mechthild Schäfer, Wilfried Schubarth und Peter Daschner (Hg.): Handbuch Aggression, Gewalt und

- Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt UTB, S. 431–436.
- Scheithauer, Herbert; Dele Bull, Heike (2008): Fairplayer.manual. Förderung von sozialen Kompetenzen und Zivilcourage - Prävention von Bullying und Schulgewalt; Theorie- und Praxismanual für die Arbeit mit Jugendlichen und Schulklassen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Scheithauer, Herbert; Dele Bull, Heike (2010): Das fairplayer.manual zur unterrichtsbegleitenden Förderung sozialer Kompetenzen und Prävention von Bullying im Jugendalter. Ergebnisse der Pilotevaluation. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 59, S. 266–281.
- Scheithauer, Herbert; Hayer, Tobias; Dele Bull, Heike (2007): Gewalt an Schulen am Beispiel von Bullying. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 38 (3), S. 141–152.
- Scheithauer, Herbert; Rosenbach, Charlotte; Niebank, Kay (2012): Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Expertise zur Vorlage bei der Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention. 3. korr. und überarb. Aufl. Bonn.
- Schick, Andreas; Ott, Isabel (2002): Gewaltprävention an Schulen: Ansätze und Ergebnisse. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 51 (10).
- Schick, Andreas (2010): Effektive Gewaltprävention. Evaluierete und praxiserprobte Konzepte für Schulen; mit 13 Tabellen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schick, Andreas; Cierpka, Manfred (2005): Faustlos: Evaluation of a curriculum to prevent violence in elementary schools. In: *Applied and Preventive Psychology* 11 (3), S. 157–165.
- Schick, Andreas; Cierpka, Manfred (2010): Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen mit Faustlos: Konzeption und Evaluation der Faustlos-Curricula. In: *Zeitschrift für Bildung und Erziehung* 63 (3), S. 459–474.
- Schick, Hella (2012): Entwicklungspsychologie der Kindheit und Jugend. Ein Lehrbuch für die Lehrerbildung und schulische Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.

- Schmid, Holger; Fäh, Barbara u.a (2008): Eltern und Schule stärken Kinder (ESSKI): Ein Mehrebenenansatz zur Förderung der sozialen Kompetenz und gesunden Verhaltens. In: Tina Malti und Sonja Perren (Hg.): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. Stuttgart: Kohlhammer, S. 197–213.
- Schmid, Holger; Fäh, Barbara u.a (2008): Eltern und Schule stärken Kinder (ESSKI): Ein Mehrebenenansatz zur Förderung der sozialen Kompetenz und gesunden Verhaltens. In: Tina Malti und Sonja Perren (Hg.): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. Stuttgart: Kohlhammer, S. 197–213.
- Schmitt, Manfred (2016): State. In: Franz Petermann, Gerhard Gründer, Markus Antonius Wirtz und Janina Strohmmer (Hg.): Dorsch - Lexikon der Psychotherapie und Psychopharmakotherapie. Bern: Hogrefe, S. 241.
- Schneider, Wolfgang; Hasselhorn, Marcus (Hg.) (2008): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Schnurr, Stefan (2003): Vignetten in quantitativen und qualitativen Forschungsdesigns. In: Hans-Uwe Otto, Gertrud Oelerich und Hein-Günter Micheel (Hg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Neuwied und München: Luchterhand Reinhardt, S. 393–400.
- Schoppek, Wolfgang (2015): Mehrebenenanalyse oder Varianzanalyse? Ein simulationsbasierter Vergleich von Verfahren zur Auswertung pädagogisch-psychologischer Experimente. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 47 (4), S. 199–209.
- Schraper, Christian (2009): Die Gruppe als Mittel zur Erziehung - Gruppenpädagogik. In: Cornelia Edding und Karl Schattenhofer (Hg.): Handbuch Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis. Weinheim und Basel: Beltz, S. 186–208.
- Schreier, Margrit; Odag, Özden (2010): Mixed Methods. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 263–277.
- Schubarth, Wilfried (2000): Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, empirische Ergebnisse, Praxismodelle. Neuwied: Luchterhand.

- Schubarth, Wilfried (2010): Neue Gewaltphänomene als Herausforderung für Schulen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* (38), S. 24–30.
- Schubarth, Wilfried (2013): Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. 2. aktual. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schubarth, Wilfried; Melzer, Wolfgang (2015): Schulische Strategien und Programm der Gewaltprävention. In: Wolfgang Melzer, Dieter Hermann, Uwe Sandfuchs, Mechthild Schäfer, Wilfried Schubarth und Peter Daschner (Hg.): *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen*. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt UTB, S. 397–404.
- Schubarth, Wilfried; Ulbricht, Juliane (2015): Gewalt von Lehrerinnen und Lehrern. In: Wolfgang Melzer, Dieter Hermann, Uwe Sandfuchs, Mechthild Schäfer, Wilfried Schubarth und Peter Daschner (Hg.): *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen*. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt UTB, S. 278–282.
- Schultze-Krumbholz, Anja; Höher, Jonas; Fiebig, Jana; Scheithauer, Herbert (2014): Wie definieren Jugendliche in Deutschland Cybermobbing? Eine Fokusgruppenstudie unter Jugendlichen einer deutschen Großstadt. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 63 (5), S. 361–378.
- Schultze-Krumbholz, Anja; Scheithauer, Herbert (2012): Das Medienhelden-Programm zur Prävention von Cybermobbing. In: Stefan Drewes und Klaus Seifried (Hg.): *Krisen im Schulalltag. Prävention, Management und Nachsorge*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 210–219.
- Schultze-Krumbholz, Anja; Zagorscak, Pavle; Siebenbrock, Anne; Scheithauer, Herbert (2012): Medienhelden. Unterrichtsmanual zur Förderung von Medienkompetenz und Prävention von Cybermobbing. München und Basel: Ernst Reinhardt.
- Schultze-Krumbholz, Anja; Zagorscak, Pavle; Wölfer, Ralf; Scheithauer, Herbert (2014): Das Medienhelden-Programm zur Förderung von Medienkompetenz und Prävention von Cybermobbing: Konzept und Ergebnisse aus der Evaluation. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 63 (5), S. 379–394.

- Schultze-Krumbholz, Anja; Zagorscak, Pavle; Wölfer, Ralf; Scheithauer, Herbert (2014): Prävention von Cybermobbing und Reduzierung aggressiven Verhaltens Jugendlicher durch das Programm Medienhelden. Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 9 (1), S. 61-79.
- Schuster, Beate (2007): The school class as a unit for prevalence estimations: Methodological variations, conceptual clarifications, and implications for intervention and theory testing. In: *European Journal of Developmental Psychology* 4 (4), S. 405–414.
- Schuster, Beate (2013): Führung im Klassenzimmer. Disziplinschwierigkeiten und sozialen Störungen vorbeugen und effektiv begegnen - ein Leitfaden für Miteinander im Unterricht. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Schuster, Beate (2016): Mobbing: Zentrale Befunde und daraus ableitbare praktische Implikationen. In: Hans-Werner Bierhoff und Dieter Frey (Hg.): Soziale Motive und soziale Einstellungen. (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Sozialpsychologie, Band 2). Göttingen: Hogrefe, S. 149–168.
- Schwartz, Wendy (1999): Developing Social Competence in Children. In: *Choices Briefs. Institute for Urban and Minority Education, Teachers College, Columbia University New York* (3).
- Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (44. Beiheft), S. 28–53.
- Schweer, Martin K. W. (Hg.) (2008): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwippert, Knut; Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria (2003): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Gerd Walther und Renate Valentin (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Seidel, Andreas; Schubarth, Wilfried; Dudziak, Ines; Gottmann, Corinna; List, Ingke (2015): Erfolgreich intervenieren bei Gewalt und Mobbing. Eine Interventionsstrategie in zehn Schritten. In: *Pädagogik* 67 (9), S. 38–41.

- Seidel, Tina; Krapp, Andreas (Hg.) (2014): Pädagogische Psychologie. 6. Aufl. Weinheim: Julius Beltz.
- Semrud-Clikeman, Margaret (2007): Social Competence in Children. New York: Springer.
- Sentse, Miranda; Veenstra, René; Kiuru, Noona; Salmivalli, Christina (2015): A Longitudinal Multilevel Study of Individual Characteristics and Classroom Norms in Explaining Bullying Behaviors. In: *Journal of Abnormal Child Psychology* 43 (5), S. 943–955.
- Siegler, Robert; Eisenberg, Nancy; DeLoache, Judy; Saffran, Jenny; Pauen, Sabina (2016): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. 4. Aufl. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Silbereisen, Rainer K.; Hasselhorn, Marcus (Hg.) (2008): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Entwicklungspsychologie, Band 5). Göttingen: Hogrefe.
- Simoni, Heidi; Herren, Judith; Kappeler, Silvana; Licht, Batya (2008): Frühe soziale Kompetenz unter Kindern. In: Tina Malti und Sonja Perren (Hg.): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15–34.
- Simoni, Heidi; Herren, Judith; Kappeler, Silvana; Licht, Batya (2016): Frühe soziale Kompetenz unter Kindern. In: Tina Malti und Sonja Perren (Hg.): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15–35.
- Sitzer, Peter (2015): Cybermobbing. In: Wolfgang Melzer, Dieter Hermann, Uwe Sandfuchs, Mechthild Schäfer, Wilfried Schubarth und Peter Daschner (Hg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt UTB, S. 295–298.
- Sklad, Marcin; Diekstra, René; Ritter, Monique de; Ben, Jehonathan; Gravesteyn, Carolien (2012): Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? In: *Psychology in the Schools* 49 (9), S. 892–909.

- Smith, Ashley J.; Jordan, Judith A.; Flood, Mary F.; Hansen, David J. (2010): Social Skills Interventions. In: Douglas W. Nangle, David J. Hansen, Cynthia A. Erdley und Peter J. Norton (Hg.): *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills*. New York: Springer, S. 99–115.
- Smith, J. David; Schneider, Barry H.; Smith, Peter K.; Ananiadou, Katerina. (2004): The Effectiveness of Whole-School Antibullying Programs: A Synthesis of Evaluation Research. In: *School Psychology Review* 33 (4), S. 547–560.
- Smith, Peter K. (2011): Bullying in schools: the research Background. In: Roz Dixon (Hg.): *Rethinking school bullying. Towards an integrated model*. Cambridge und New York: Cambridge University Press, S. 22–37.
- Smith, Peter K.; Morita, Y.; Junger-Tas, J.; Olweus, D.; Catalano, R.; Slee, P. (Hg.) (1999): *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. London und New York: Routledge.
- Soellner, Renate (2010): Modelle der Evaluation. In: Heinz Holling und Bernhard Schmitz (Hg.): *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation*. Göttingen: Hogrefe, S. 233–243.
- Speck, Karsten (2006): *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Speck, Karsten (2014): *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. 3. Aufl. München und Basel: Ernst Reinhardt UTB.
- Spiel, Christiane; Cheong, Agnes C. S. (2005): Program Evaluation. In: Celia B. Fisher und Richard M. Lerner (Hg.): *Encyclopedia of Applied Developmental Science*. Thousand Oaks: Sage Publications, S. 879–883.
- Spiel, Christiane; Grading, Petra; Lüftenegger, Marko (2010): Grundlagen der Evaluationsforschung. In: Heinz Holling und Bernhard Schmitz (Hg.): *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation*. Göttingen: Hogrefe, S. 223–232.
- Spiel, Christiane; Lüftenegger, Marko; Grading, Petra; Reimann, Ralph (2010): Zielexplication und Standards in der Evaluationsforschung. In: Heinz Holling und Bernhard Schmitz (Hg.): *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation*. Göttingen: Hogrefe, S. 252–260.

- Spiel, Christiane; Strohmeier, Dagmar; Atria, Moira (2008): Von der notwendigen Verschränkung quantitativer und qualitativer Methoden in der Programmevaluation am Beispiel des WiSK - Soziales Kompetenztraining für Schülerinnen und Schüler. In: Franz Hofmann, Claudia Schreiner und Josef Thonhauser (Hg.): Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Münster: Waxmann, S. 263–280.
- Spielberger, Charles D. (Hg.) (1969): Current topics in clinical and community psychology. New York: Academic Press.
- Spinath, Birgit (2002): Soziale Kompetenzen: Entschlüsselung einer Schlüsselkompetenz aus psychologischer Sicht. In: Günter Pätzold und Sebastian Walzik (Hg.): Methoden- und Sozialkompetenzen - ein Schlüssel zur Wissensgesellschaft? Theorien, Konzepte, Erfahrungen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 17–28.
- Spörber, Nina (2006): ProACT+E - Entwicklung und Evaluation eines Mehrebenen-Programms zur Prävention von „Bullying“ an weiterführenden Schulen und zur Förderung der positiven Entwicklung von Schülern. Dissertation. Universität Tübingen.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München: Luchterhand Wolters Kluwer.
- Stassen Berger, Kathleen (2007): Update on bullying at school: Science forgotten? In: *Developmental Review* 27 (1), S. 90–126.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2016): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe 2014. Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder). Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2017): Pressemitteilung vom 16.03.2017. Zahl der Schüler im Schuljahr 2016/2017 um 0,3% gestiegen. Wiesbaden.
- Stehr, Elisabeth; Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2011): Evaluation des Modellprojekts. Soziale Ganztagschule - Schulentwicklung und soziale Kompetenz. In: AGJ-Fachverband für Prävention und Rehabilitation in der Erzdiözese Freiburg (Hg.): In der Schule zu Hause. Chancen einer sozialen Ganztagschule - Tipps, Konzepte und Erfahrungen. Freiburg im Breisgau.

- Sticca, Fabio; Ruggieri, Sabrina; Alsaker, Françoise; Perren, Sonja (2013): Longitudinal Risk Factors for Cyberbullying in Adolescence. In: *Journal of Community & Applied Social Psychology* 23 (1), S. 52–67.
- Stiehler, Steve (2012): Der Einsatz von Vignetten in der empirischen Forschung Sozialer Arbeit - Die "Dresdner Bewältigungsvignetten" für Kinder. In: Arno Heimgartner, Ulrike Loch und Stephan Sting (Hg.): *Empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Methoden und methodologische Herausforderungen*. Wien und Berlin: LIT, S. 201–217.
- Stockmann, Reinhard (2006): Qualitätsmanagement und Evaluation im Vergleich. In: Wolfgang Böttcher, Heinz G. Holtappels und Michaela Brohm (Hg.): *Evaluation im Bildungswesen*. Weinheim: Juventa, S. 23–38.
- Stockmann, Reinhard (Hg.) (2007): *Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung*. Münster: Waxmann.
- Stockmann, Reinhard; Meyer, Wolfgang (2014): *Evaluation. Eine Einführung*. 2. überarb. und aktual. Opladen und Toronto: Budrich UTB.
- Stoiber, Manuel; Schäfer, Mechthild; Bramböck, Tamara (2015): Internationale Perspektive am Beispiel des Mehrbenenprogramms KiVa. In: Wolfgang Melzer, Dieter Hermann, Uwe Sandfuchs, Mechthild Schäfer, Wilfried Schubarth und Peter Daschner (Hg.): *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen*. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt UTB, S. 411–415.
- Strohmeier, Dagmar; Atria Moira; Spiel Christiane (2005): Bullying und Viktimisierung in multikulturellen Schulklassen: Wer ist betroffen? Wie begründen Opfer ihre Erfahrungen? In: Angela Ittel und Maria von Salisch (Hg.): *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 204–219.
- Stufflebeam, Daniel L. (1972): Evaluation als Entscheidungshilfe. In: Christoph Wulf (Hg.): *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen*. München: R. Piper & Co., S. 113–145.
- Suchodoletz, Waldemar von (2007): Möglichkeiten und Grenzen von Prävention. In: Waldemar von Suchodoletz (Hg.): *Prävention von Entwicklungsstörungen*. Göttingen: Hogrefe, S. 1–9.

- Suchodoletz, Waldemar von (Hg.) (2007): Prävention von Entwicklungsstörungen. Göttingen: Hogrefe.
- Sutton, Jon; Smith, Peter K.; Swettenham, John (1999): Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? In: *British Journal of Developmental Psychology* 17 (3), S. 435–450.
- Tashakkori, Abbas; Teddlie, Charles (2003): Handbook of mixed methods in social and behavioral research. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tausch, Reinhard (2006): Personzentrierte Unterrichtung und Erziehung. In: Detlef H. Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. Aufl. Weinheim: Beltz PVU, S. 575–584.
- Tausch, Reinhard (2006): Personzentrierte Unterrichtung und Erziehung. In: Detlef H. Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. Aufl. Weinheim: Beltz PVU, S. 575–584.
- Teddlie, Charles; Tashakkori, Abbas (2009): Foundations of mixed methods research. Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences. Los Angeles: Sage Publications.
- Thimm, Karlheinz (Hg.) (2012): Werkbuch Sozialarbeit an Grundschulen. Positionsbestimmungen, Alltagsbeschreibungen und Praxisreflexion. Institut für Innovation und Beratung an der Evangelischen Hochschule Berlin. Aachen: Shaker.
- Thimm, Karlheinz (2015): Soziale Arbeit im Kontext Schule. Reflexion - Forschung - Praxisimpulse. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Thole, Werner (Hg.) (2012): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tillmann, Klaus-Jürgen; Holler-Nowitzki, Birgit; Holtappels, Heinz G.; Meier, Ulrich; Popp, Ulrike (2000): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. 2. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Topping, Keith; Holmes, Elizabeth A.; Bremner, William (2000): The effectiveness of school based programs for the promotion of social competence. In: Reuven Bar-On und James Donald Alexander Parker (Hg.): The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco: Jossey-Bass, S. 411–432.

- Topping, Keith; Bremner, William; Holmes, Elizabeth A. (2000): Social Competence: The Social Construction of the Concept. In: Reuven Bar-On und James Donald Alexander Parker (Hg.): The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco: Jossey-Bass.
- Traub, Angelika (2008): Erfassung sozialer Kompetenzen im Kinderpanel. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. Bonn und Berlin, S. 63–72.
- Treptow, Rainer (2014): Kompetenz - das große Versprechen. In: Stefan Faas, Petra Bauer und Rainer Treptow (Hg.): Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt. Wiesbaden: Springer, S. 21–39.
- Ttofi, Maria M.; Farrington, David P. (2009): What works in preventing bullying. Effective elements of anti-bullying programs. In: *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research* 1 (1), S. 13–24.
- Ttofi, Maria M.; Farrington, David P. (2011): Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. In: *Journal of Experimental Criminology* 7 (1), S. 27–56.
- Ulbricht, Juliane (2015): Prävention von Aggression und Gewalt - Folgerungen für die Lehrerbildung. In: Wolfgang Melzer, Dieter Hermann, Uwe Sandfuchs, Mechthild Schäfer, Wilfried Schubarth und Peter Daschner (Hg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt UTB, S. 600–603.
- Unzicker, Kai; Hessler, Gudrun (Hg.) (2012): Öffentliche Sozialforschung und Verantwortung für die Praxis. Wiesbaden: Springer.
- Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2002): Werbung, Wettbewerbe und Erhebungen in Schulen. AZ 6499.10/417. 12. September 2002
- Vreeman, Rachel C.; Carroll, Aaron E. (2007): A Systematic Review of School-Based Interventions to Prevent Bullying. In: *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine* 161 (1), S. 78–88.

- Wallander, Lisa (2009): 25 years of factorial surveys in sociology: A review. In: *Social Science Research* 38 (3), S. 505–520.
- Waterman, Clare; McDermott, Paul A.; Fantuzzo, John W.; Gadsden, Vivian L. (2012): The matter of assessor variance in early childhood education—Or whose score is it anyway? In: *Early Childhood Research Quarterly* 27 (1), S. 46–54.
- Waters, Everett; Sroufe, L. Alan (1983): Social Competence as a Developmental Construct. In: *Developmental Review. Nachdruck* (3), S. 1-12 (im Original: 79–97).
- Weinert, Franz E. (Hg.) (1997): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Weinert, Franz E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Dominique Simone Rychen und Laura Hersh Salganik (Hg.): *Defining and selecting key competencies*. Seattle u.a.: Hogrefe und Huber, S. 45–65.
- Weinert, Sabine; Artelt, Cordula; Prenzel, Manfred; Senkbeil, Martin; Ehmke, Timo; Carstensen, Claus H. (2011): Development of competencies across the life span. In: Hans-Peter Blossfeld, Hans-Günther Rossbach und Jutta von Maurice (Hg.): *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 67–86.
- Weisburd, David; Farrington, David P.; Gill, Charlotte (Hg.) (2016): *What Works in Crime Prevention and Rehabilitation. Lessons from Systematic Reviews*. New York: Springer.
- Werner, Jillian; Stiehler, Steve; Nestmann, Frank (2006): „Dresdner Bewältigungsvignetten“ — Ein qualitatives Erhebungsinstrument zur Erfassung kindlicher Hilfesuch- und Bewältigungsstrategien. In: Betina Hollstein und Florian Straus (Hg.): *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 417–439.
- Wettstein, Alexander; Scherzinger, Marion (2012): Intervention zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis. In: Michael Fingerle und Mandy Grumm (Hg.): *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand*. München und Basel: Ernst Reinhardt.

- Wienke Totura, C. M.; MacKinnon-Lewis, C.; Gesten, E. L.; Gadd, R.; Divine, K. P.; Dunham, S.; Kamboukos, D. (2009): Bullying and Victimization Among Boys and Girls in Middle School: The Influence of Perceived Family and School Contexts. In: *The Journal of Early Adolescence* 29 (4), S. 571–609.
- Wilhelm, Oliver; Nickolaus, Reinhold (2013): Was grenzt das Kompetenzkonzept von etablierten Kategorien wie Fähigkeit, Fertigkeit oder Intelligenz ab? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (S1), S. 23–26.
- Wilson, Julie; While, Alison E. (1998): Methodological issues surrounding the use of vignettes in qualitative research. In: *Journal of Interprofessional Care* 12 (1), S. 79–86.
- Wilson, Sandra Jo; Lipsey, Mark W. (2007): School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behavior. In: *American Journal of Preventive Medicine* 33 (2), S. 130-143.
- Wittenberg, Reinhard; Cramer, Hans; Vicari, Basha (2014): Datenanalyse mit IBM SPSS Statistics. Eine syntaxorientierte Einführung. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Wohlkinger, Florian; Ditton, Hartmut; Maurice, Jutta von; Haugwitz, Marion; Blossfeld, Hans-Peter (2011): Motivational concepts and personality aspects across the life course. In: Hans-Peter Blossfeld, Hans-Günther Rossbach und Jutta von Maurice (Hg.): *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155–168.
- Wölfer, Ralf; Schultze-Krumbholz, Anja; Zagorscak, Pavle; Jäkel, Anne; Göbel, Kristin; Scheithauer, Herbert (2014): Prevention 2.0: Targeting Cyberbullying @ School. In: *Prevention Science* 15 (6), S. 879–887.
- Wolff, Jutta (2016): Das evaluieren wir (mal eben). Was Auftraggebende über Wirksamkeitsnachweise wissen sollten. In: *Die Deutsche Schule (DDS)* 108 (2), S. 136–148.
- Wolke, Angelika (2006): *Gewaltprävention an Schulen: Evaluation kriminalpräventiver Angebote der Polizei. Eine empirische Untersuchung an weiterführenden Kölner Schulen und deren Umfeld*. Dissertation. Universität Köln.
- Wottawa, Heinrich; Thierau, Heike (2003): *Lehrbuch Evaluation*. 3. Aufl. Bern: Huber.

Wulf, Christoph (Hg.) (1972): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. München: R. Piper & Co.

Wustmann, Corinna (2006): Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln. In: Dokumentation der Fachtagung „Resilienz - Was Kinder aus armen Familien stark macht“. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS). Frankfurt am Main, S. 6–14.

Youniss, James (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Danksagung

Mein tiefer Dank gilt...

- ... Prof. Dr. Wolfgang Böttcher (für die Ermöglichung dieser Arbeit),
- ... Prof. Dr. Stefanie van Ophuysen (für die Beantwortung ALLER methodischer Fragen),
- ... Prof. Dr. Peter Hansbauer (für das Zutrauen),
- ... Franz Hilt, Thomas Grüner, Jürgen Schmidt und Bernhard Bender von Konflikt-KULTUR (für tiefe Einblicke in ihre Arbeit, die Vermittlung von Kontakten zu den teilnehmenden Schulen und die vertrauensvolle und intensive Zusammenarbeit),
- ... den an der Studie beteiligten Lehrkräften, Schüler*innen und Testleiter*innen,
- ... den aktuellen und ehemaligen Kolleg*innen der Fachhochschule Münster, insbesondere Michaela Berghaus, Stephanie Haupt, Prof. Dr. Holger Domsch, Prof. Dr. Kathrin Aghamiri, Judith Haase, Carmen Hack, Jan Gebauer, Magdalene Grosse-Fattorini, Wolfgang Tenhaken und Prof. Dr. Mirko Sporket (für fachlichen Austausch, technische Unterstützung und Mittagspausenbegleitung),
- ... den Teilnehmer*innen im Forschungskolloquium, insbesondere Stefanie, Bea, Anna, Jennifer, Martina, Sina, Sara, Kim und Lars (für den stets wertschätzenden Umgang und die vielen konstruktiven Ideen),
- ... meinen Eltern und meinem Bruder (für den bedingungslosen Rückhalt),
- ... meiner Patentante Moni mit Uli, Lukas, Felix und Annika (für's Dasein),
- ... meinem Opa Richard (für das frühe Vertrautmachen mit Klassikern der deutschen Literatur, was ich vor allem später zu schätzen wusste),
- ... meinen Freunden Sarah, Greta, Sabina, Franzi, Michi, Jojo, Lena, Christina, Ellen, Hanna, Lukas und Janusch (für alles Mögliche) und insbesondere Jörn (für das akribische Korrigieren des theoretischen Teils der Arbeit und für die Unterstützung in der Endphase an und für sich)
- ... und Frau Magdalene Megler (für das kurzfristige Korrektorat des Schlussteils).

Ohne eure Beteiligung wäre diese Arbeit nicht die geworden, die sie ist.

Anhang

Der Anhang ist in der Online-Ausgabe bereitgestellt unter:
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:6-87109668286>

- Anhang 1: Trainingsbeschreibung
- Anhang 2: Skalendokumentation Fragebogen Schüler*innen
- Anhang 3: Skalendokumentation Fragebogen Lehrkräfte
- Anhang 4: Deskriptive Itemanalysen Fragebogen Schüler*innen
- Anhang 5: Deskriptive Itemanalysen Fragebogen Lehrkräfte
- Anhang 6: Anleitung Befragung Trainingsklasse Erhebungszeitpunkt 1
- Anhang 7: Fragebogen Schüler*innen Trainingsklasse Erhebungszeitpunkt 1
- Anhang 8: Fragebogen Schüler*innen Kontrollklasse Erhebungszeitpunkt 1
- Anhang 9: Fragebogen Fachkräfte zu einzelnen Schüler*innen der Trainingsklasse Erhebungszeitpunkt 1
- Anhang 10: Fragebogen Fachkräfte zu einzelnen Schüler*innen der Kontrollklasse Erhebungszeitpunkt 1
- Anhang 11: Fragebogen Fachkräfte Trainingsklasse Erhebungszeitpunkt 1
- Anhang 12: Fragebogen Fachkräfte Kontrollklasse Erhebungszeitpunkt 1
- Anhang 13: Evaluationsbericht
- Anhang 14: Interview 1
- Anhang 15: Interview 2
- Anhang 16: Fragebogen Schüler*innen Trainingsklasse Erhebungszeitpunkt 2
- Anhang 17: Fragebogen Schüler*innen Kontrollklasse Erhebungszeitpunkt 2
- Anhang 18: Fragebogen Schüler*innen Trainingsklasse Erhebungszeitpunkt 3
- Anhang 19: Fragebogen Schüler*innen Kontrollklasse Erhebungszeitpunkt 3
- Anhang 20: Fragebogen Fachkräfte zu einzelnen Schüler*innen der Trainingsklasse Erhebungszeitpunkt 3
- Anhang 21: Fragebogen Fachkräfte zu einzelnen Schüler*innen der Kontrollklasse Erhebungszeitpunkt 3
- Anhang 21: Fragebogen Fachkräfte Trainingsklasse Erhebungszeitpunkt 2
- Anhang 23: Fragebogen Fachkräfte Kontrollklasse Erhebungszeitpunkt 2
- Anhang 24: Fragebogen Fachkräfte Trainingsklasse Erhebungszeitpunkt 3
- Anhang 25: Fragebogen Fachkräfte Kontrollklasse Erhebungszeitpunkt 3

Möglichkeiten der Förderung einzelner Dimensionen sozialer Kompetenzen im Kontext von Schule

Janine Linßer

Im Rahmen dieser Arbeit wird darauf eingegangen, welche Fördermöglichkeiten Schulen zur Unterstützung der Entwicklung sozialer Kompetenzen zur Verfügung stehen. Zunächst werden die Struktur sozialer Kompetenzen und deren Entwicklung über den Lebenslauf hinweg beschrieben, bevor ein Überblick über spezifische Trainingsmaßnahmen gegeben wird, allgemeine empirische Erkenntnisse zu deren Wirksamkeit aufbereitet sowie Methoden und Verfahren zur Erfassung sozialer Kompetenzen beschrieben werden. Ferner werden im empirischen Teil der Arbeit Ergebnisse der Evaluation von „Sozialtraining und Mobbingintervention – Systemisch denken und handeln“ ausführlich berichtet und diskutiert sowie Handlungsempfehlungen formuliert. Es werden daher auch die Besonderheiten von Evaluation im Bildungs- und Sozialwesen skizziert. Zudem erfolgt eine genaue Beschreibung der Trainingsmaßnahme selbst, ebenso wie eine Beschreibung des methodischen Vorgehens und der angewandten Analyseverfahren der Varianz- und Mehrebenenanalyse.

26,20 €

ISBN 978-3-8405-0193-7

